ANTONIO ESCANDIEL DE SOUZA

CULTURA E ENSINO DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA PRÁTICA REFLEXIVA COM BASE NA PESQUISA-AÇÃO

PORTO ALEGRE
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
Linha de Pesquisa: Aquisição da linguagem

CULTURA E ENSINO DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA PRÁTICA REFLEXIVA COM BASE NA PESQUISA-AÇÃO

ANTONIO ESCANDIEL DE SOUZA

ORIENTADORA: PROFª. DR. MARÍLIA DOS SANTOS LIMA

Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE
2009

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, como eu, lutam para que a escola pública tenha um ensino de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela saúde, pela vontade de lutar e de vencer os obstáculos encontrados nesta caminhada.

À professora Drª Marília dos Santos Lima, minha orientadora, que com seu sorriso cativante e amizade, além do conhecimento, esteve comigo em todos os momentos, mostrando-me o caminho a seguir e incentivando-me.

À prof. Drª Beatriz Fontana e à prof. Drª Lucia Rottava, pelas importantes contribuições por ocasião do exame de qualificação.

À coordenação do PPG-Letras da UFRGS e também aos professores, pela amizade e conhecimento compartilhado.

Ao Sr. José Canísio Scher, secretário do PPG-Letras, pela atenção e disponibilidade de sempre.

Aos colegas de disciplinas, pela amizade, companheirismo e pelas angústias e preocupações compartilhadas.

À Universidade de Cruz Alta, onde tudo começou, pela experiência adquirida ao longo desses anos exercendo a docência em cursos de graduação e especialização.

À Escola de Educação Básica D. Pedro II[1], pela acolhida e cooperação para que o estudo fosse desenvolvido.

Aos participantes da pesquisa, que permitiram a realização deste estudo, em especial à professora Denise e aos estudantes de letras da Unicruz,(doravante professores em pré-serviço) Ana Paula e André, pela colaboração.

Ao Professor Dr. Marcos Gustavo Richter, meu orientador de mestrado, que sempre me incentivou e me fez ver que eu podia e devia ir além.

À professora Drª Desirée Mota-Roth, docente pesquisadora da UFSM, e à professora Drª Elizabete Fontoura Dorneles, reitora da UNICRUZ, pela carta de apresentação enviada ao PPG-letras da UFRGS, requisito exigido para que eu pudesse participar do processo seletivo do doutorado.

À minha mãe (*in memorian*), pelos conselhos e pela sacrificada luta para que eu estudasse e fosse o mais longe que pudesse.

À minha família, especialmente minha irmã Nilva, pelo incentivo e apoio incondicionais.

À grande amiga da família, Profª Drª Maria Cleci Venturini (UNICENTRO-PR), pelas palavras de incentivo e colaboração com empréstimo de aporte teórico.

Às colegas de trabalho Flávia Medianeira de Oliveira e Vaima Regina Alves Mota, pelas sugestões e idéias compartilhadas.

[1] A denominação da escola onde foi desenvolvido o estudo é fictícia. Os nomes dos acadêmicos, da professora e dos alunos participantes também serão preservados.

Por fim, agradeço à minha querida esposa Jaci, que sempre me incentivou, e às minhas filhas Laura e Luísa. Os momentos de ausência valeram a pena. Amo vocês!

RESUMO

Este estudo situa-se no campo da Linguística Aplicada, mais precisamente dos Estudos da Linguagem em Aquisição da Segunda Língua (ASL). Trata-se de um trabalho de cunho qualitativo que aborda a cultura e o ensino da leitura em LE numa escola da rede pública estadual de Cruz Alta, Rio Grande do Sul, envolvendo professores em pré-serviço – estudantes de letras da UNICRUZ –, uma professora em serviço e uma turma de alunos do terceiro ano do ensino médio. A pesquisa-ação colaborativa, metodologia adotada para o estudo, deu-se em razão de considerar esta, como Burns (1999), uma forma alternativa de oportunizar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de professores em serviço e em pré-serviço. Buscou-se oportunizar condições para que todos os participantes assimilassem e incorporassem uma abordagem de leitura em inglês, tendo a linguagem como um mediador sócio-cultural. Nessa perspectiva, foram desenvolvidas ações cuja finalidade era preparar os professores em pré-serviço (estudantes de letras participantes) para a prática crítico-reflexiva de sala de aula, evidenciando a eles a importância de um ensino que contemple aspectos culturais da língua-alvo.

A escolha do tópico cultura justifica-se pela pouca atenção dada a esses aspectos nas aulas de LE, e por acreditar que por meio de procedimentos metodológicos que oportunizem aos aprendizes o raciocínio mais crítico com relação às diferenças culturais entre a LE e a LM, se consiga promover uma melhoria na qualidade do ensino da LE na escola pública. Além disso, buscou-se contribuir com a formação continuada da professora em serviço, bem como desenvolver ou aperfeiçoar o raciocínio crítico dos alunos participantes, objetivando prepará-los para lidarem com diferentes situações frente à LE, como sugere Celani (2009). Os resultados obtidos comprovam mais uma vez a importância da interação através do trabalho colaborativo no contexto da sala de aula. Verificou-se que a ação colaborativa leva à reflexão e, consequentemente, promove melhorias no ensino e aprendizagem da LE, o que pode ser significativo, considerando a carência de ações voltadas ao ensino público da L sobretudo na escola pública.

Palavras-chave: leitura crítica**,** ensino, cultura, pesquisa-ação colaborativa.

ABSTRACT

This study is focused in the field of applied linguistics, more specifically language studies in second language acquisition (SLA). It is a work of qualitative approach that addresses the culture and reading teaching in L2 in a state public school of Cruz Alta, Rio Grande do Sul, involving pre-service teachers – language students from UNICRUZ -, a teacher in service and a class of students from third grade of high school. The collaborative action research, methodology adopted for the study, was due to consider this, as Burns (1999), an alternative way to favor the development and improvement of in-service and pre-service teachers. The goal was to offer conditions for all the participants assimilate and incorporate an approach for English reading, with language as a socio-cultural mediator. From this perspective, actions have been developed whose purpose was to prepare teachers in pre-service (language students participants) to critical and reflective practice in the classroom, showing them the importance of an education that addresses the cultural aspects of the target language.

The choice of the topic culture is justified by the low attention given to these aspects in L2 classroom, and for believing that by means of methodological procedures, which enables learners to more critical thinking in relation to cultural differences between the L2 and L1, to successfully promote an improvement in the quality of L2 teaching in public schools. In addition, we attempted to contribute to the continuing education of the teacher in-service and to develop or enhance critical thinking of the participating students, aiming to prepare them to deal with different situations related to the L2, as suggested by Celani (2009). The results confirm once again the importance of interaction through collaborative work in the context of the classroom. It was found that collaborative action leads to reflection and, consequently, promotes improvements in teaching and learning of L2, which can be significant, considering the lack of actions aimed to the public education of English Language in Brazil, especially in public schools.

Keywords: critical reading, teaching, culture, collaborative action research.

A leitura consiste, sem dúvida, no melhor método para reforçar os conhecimentos já adquiridos e abrir espaço para as novas aquisições. (PCNs, 1998)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 A gênese de uma capacidade de desempenho: avanços para além da Zona de Desenvolvimento Proximal..... 26

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Questionário aplicado aos professores em pré-serviço participantes em 18/04/08.....	151
Anexo 2	Questionário aplicado à professora Denise em 09/05/08.....	152
Anexo 3	Questionário aplicado aos alunos participantes em 06/06/2009.....	153
Anexo 4	Texto: "*We're All in this Together*"……	154
Anexo 5	Texto: "*Attitudes Towards eating in the United States"*……	155
Anexo 6	Texto: "*Chocoholics"*.....	156
Anexo 7	Texto: "*Walter Elias Disney*".....	157
Anexo 8	Texto: "*Beauty and the Beat"*…….	158
Anexo 9	Texto: "Amado*, Clove and Cinnamon*".....	159
Anexo 10	Texto:"Rio de Janeiro".....	160
Anexo 11	Texto: "Nosso convivio com o Portuinglês".....	162

SUMÁRIO

RESUMO..... 06
ABSTRACT..... 07
1. INTRODUÇÃO..... 14
2. PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOINTERACIONAL..... 20
2.1 A interação no ensino e aprendizagem de línguas..... 20
2.2 Alguns estudos de L2 e LE sob o enfoque sociointeracional..... 30
3. A PESQUISA-AÇÃO..... 37
3.1 Pressupostos teóricos sobre pesquisa-ação..... 39
3.2 A pesquisa-ação no Brasil: algumas considerações..... 49
3.3 A pesquisa-ação e a formação do professor..... 51
4. CULTURA, LEITURA E PEDAGOGIA CRÍTICA NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA..... 61
4.1 O ensino de LE segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais..... 61
4.2 Cultura e ensino de LE..... 68
4.3 Leitura e pedagogia crítica no ensino de línguas..... 76
5. O ESTUDO DESENVOLVIDO: QUESTÕES METODOLÓGICAS..... 89
5.1 O contexto escolar..... 90
5.2 Os participantes..... 90
5.3 Os procedimentos e instrumentos..... 91
6. OS DADOS GERADOS: ANÁLISE INTERPRETATIVA..... 93
6.1 A intervenção com os professores em pré-serviço participantes..... 93
6.2 A sondagem diagnóstica com a professora participante..... 99
6.3 A intervenção com os alunos do Ensino Médio..... 107
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 134

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 143
ANEXOS..... 150

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL	Aquisição da segunda língua
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
NEL	Núcleo de Ensino de Línguas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

1. INTRODUÇÃO

A motivação por questões que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura em línguas, especialmente a língua estrangeira, advém da minha experiência enquanto professor na Educação Básica, em cursos de graduação e especialização, coordenador do Curso de Letras da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ e sobretudo como pesquisador do NEL – Núcleo de Ensino de Línguas desta mesma universidade.

Convém ressaltar que tenho desenvolvido projetos de pesquisa e extensão nos quais participam estudantes do Curso de Letras (Doravante professores em pré-serviço), professores em serviço e estudantes da Educação Básica das escolas públicas da cidade de Cruz Alta RS, objetivando sempre levar os participantes a perceberem o texto como um mediador sócio-cultural, bem como promover um incremento na competência de leitura em língua estrangeira.

Apesar do curso de Letras - licenciatura português/inglês ter como objetivo formar professores com a competência linguístico-pedagógica, sabemos que nem sempre é possível atingir este objetivo. Em função disso, a formação recebida pelo acadêmico muitas vezes não lhe oferece bases suficientes para, na sua prática docente, fazer a escolha adequada sobre como e o que ensinar.

Diante dessa realidade, torna-se necessário oportunizar aos professores em pré-serviço e também aos que já atuam como docentes há algum tempo, discussões teóricas e treinamentos com técnicas específicas de alguns dos métodos de ensino atuais, na tentativa de garantir que resultados de pesquisas cheguem às escolas, contribuindo também para a formação dos alunos da Educação Básica, uma vez que grande número destes demonstra deficiências no que se refere à leitura em Língua Inglesa (doravante LI).

Tardif (2002) compartilha da ideia de que se desenvolva um trabalho efetivo com docentes da Educação Básica quando sugere que os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores, vistos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores dos pesquisadores. A exemplo de Tardif, Molina (2007) ressalta que um ponto importante a ser considerado é a emergente necessidade da aproximação entre a universidade e o contexto escolar, pois dessa aproximação poderá resultar a definição de novos rumos para que se possa construir uma educação de qualidade para todos. Conforme o autor, a aproximação universidade-escola é um dos pontos-chave da pesquisa-ação colaborativa.

Com base nessas ideias, optei por desenvolver uma pesquisa com enfoque no ensino da leitura em LI envolvendo professores em pré-serviço (graduandos em Letras da habilitação Português/Inglês da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ) e professores em serviço voluntários da Educação Básica de Cruz Alta, através da pesquisa-ação, metodologia que entendo pressupor o dialogismo democrático e aberto entre todos os envolvidos, visando à detecção e resolução de problemas advindos da prática do próprio grupo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo inicial era contar com a participação de dois professores do Ensino Médio, porém acabei mudando de ideia em razão da resistência de alguns deles, pois quando convidados, demonstravam falta de interesse, o que me levou a trabalhar apenas com uma professora da rede pública estadual. A referida professora mostrou-se interessada desde o primeiro contato, colocando-se inteiramente à disposição para fazer parte do grupo, juntamente com seus alunos de uma terceira série do Ensino Médio.

O estudo foi desenvolvido, então, com dois professores em pré-serviço do Curso de Letras da UINICRUZ, uma professora do Ensino Médio da rede estadual de ensino e um grupo de alunos da terceira série desta escola, a qual é uma das maiores da rede pública da cidade de Cruz Alta. A turma era composta por 27 alunos, a professora com mestrado em Estudos Lingüísticos e curso de aperfeiçoamento no exterior.

Nas discussões iniciais com os acadêmicos ainda na universidade, momento em que teve início a pesquisa-ação colaborativa propriamente dita, foram definidas as seguintes perguntas da pesquisa:

1. Como são tratados os aspectos culturais da LE na sala de aula pela professora em serviço participante ?

2. Como o ensino da cultura pode ser otimizado com aulas de leitura?

3. Que relação a professora em serviço estabelece entre sua formação e sua prática de sala de aula, no que se refere ao tratamento dado à cultura da LE?

4. Qual a visão dos professores em pré-serviço participantes da pesquisa e dos alunos do Ensino Médio com relação ao ensino voltado aos aspectos culturais da LE?

A opção pela metodologia da pesquisa-ação colaborativa justifica-se pelo fato de considerar a reflexão sobre a própria prática essencial, pois de acordo com Burns (1999, p.12), a "análise reflexiva de seu próprio ensino desenvolve uma maior compreensão da dinâmica da prática de sala de aula e leva à mudança do currículo, promovendo um incremento nos resultados da aprendizagem dos alunos[2]". Além disso, a pesquisa-ação apresenta-se como uma metodologia alternativa, pois outras formas tradicionais de pesquisa não oportunizam a voz ao sujeito. No que se refere aos professores em pré-serviço, a pesquisa-ação propicia a eles tornarem-se sujeitos de sua própria investigação, ação esta que poderá também resultar em melhoria na competência de leitura em LE.

A abordagem cultural no ensino da língua estrangeira (doravante LE) está prevista nos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.100), e o documento enfatiza que, sendo a língua um bem cultural e patrimônio coletivo, no estudo de idioma estrangeiro é fundamental a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra. No caso do inglês, por exemplo, sugere a análise da influência da cultura deste idioma sobre outras culturas e idiomas. Segundo o documento, a ampliação de horizontes culturais passa pela ampliação do universo linguístico. Aliás, o aprendizado de uma segunda língua (doravante L2) é de suma importância, pois através dela torna-se possível um contato com novas culturas e novos conhecimentos. Dessa forma, uma aula de LE deve possibilitar ao aluno mais do que o aprendizado de um código linguístico, ela deve proporcionar também

[2] As traduções realizadas nesse trabalho são de minha inteira responsabilidade.

uma oportunidade de conhecer outras culturas e outras realidades, e a leitura apresenta-se como uma forma de atingir esse objetivo (ALMEIDA FILHO, 1998).

Porém, o trabalho com a cultura na sala de aula de LE exige um certo preparo dos professores, acabando, por esse motivo, em segundo plano. Nesse sentido, Kramsch (1993) entende que, por trazer para a sala de aula a diferença, o conflito intercultural e a variação, aspectos que muitos professores, por inexperiência, não sabem ou não querem trabalhar, o ensino de cultura é deixado em segundo plano ou até mesmo ignorado. Ao considerar este contexto, percebe-se a necessidade de promover ações teórico-críticas e reflexivas envolvendo os professores em formação e os já atuantes, visando incitar a prática reflexiva no que se refere ao trabalho com a cultura na sala de aula de LE, já que esse deve ser considerado um aspecto importante para o aperfeiçoamento e ou melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem da LE.

Diante de tais considerações, a presente pesquisa tem como objetivo geral discutir sobre o trabalho com a cultura através da leitura na sala de aula de LE. Com essa intenção, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Oportunizar condições para que tanto os professores em pré-serviço como a professora em serviço e os alunos do Ensino Médio participantes assimilem e incorporem uma abordagem de leitura em LI, tendo a linguagem como um mediador sócio-cultural;

- Preparar os professores em pré-serviço participantes para a prática crítico-reflexiva, no que se refere à leitura em LE na sala de aula;

- Evidenciar aos participantes a importância de um ensino que contemple aspectos culturais da língua-alvo;

- Contribuir para a formação inicial e continuada dos professores de LE em pré-serviço e em serviço participantes da pesquisa.

Com relação ao ensino que contemple aspectos culturais da língua-alvo, segundo Kezen (2007), são necessárias práticas que desenvolvam a consciência crítica e reflexiva dos aprendizes através de um ensino comparativo contínuo entre a cultura da língua materna (doravante LM) e a cultura estrangeira, na tentativa de promover o desenvolvimento do raciocínio crítico que auxilie esses aprendizes a lidarem com diferentes situações frente à LE.

Nesse sentido, acredito que por meio da adoção de procedimentos metodológicos que levem os aprendizes ao raciocínio mais crítico com relação às diferenças culturais entre a LE e a LM, se consiga promover uma melhoria na qualidade do ensino da LE. Deve-se, porém, ter cuidado para não realizar um ensino que supervalorize a cultura da LE, pois isso, como afirma Kezen (2007), estimularia a noção de superioridade da cultura estrangeira.

Devido à relevância da discussão sobre aspectos culturais no ensino e aprendizagem de leitura de LE na sala de aula, espero que este trabalho contribua para a Linguística Aplicada (doravante LA), e registro aqui a importância deste estudo para mim como professor e pesquisador, pois levou-me a refletir, como postula a pesquisa-ação, sobre minha própria prática e aguçou ainda mais o desejo de continuar desenvolvendo estudos e pesquisas no contexto da sala de aula, estabelecendo uma parceria efetiva entre universidade e escola, como sugerem Tardif (2002), Molina (2007) e Celani (2009). Espero ainda que este estudo seja útil para as pessoas que buscam contribuições para suas próprias pesquisas nesta área e que sirva de estímulo para novos estudos envolvendo a cultura e o ensino da LE.

Este estudo divide-se em sete capítulos, sendo que esta introdução configura-se como o primeiro. O segundo capítulo apresenta alguns princípios da teoria sociointeracional e alguns estudos em L2 e LE, iniciando, porém, com uma discussão sobre a interação no ensino e aprendizagem de línguas.

O terceiro capítulo inicia com algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa e apresenta pressupostos teóricos sobre a pesquisa-ação, traçando ainda um breve histórico da pesquisa-ação no Brasil. Na sequência, o capítulo aborda a questão da pesquisa-ação e a formação de professores.

O quarto capítulo aborda cultura, leitura e pedagogia crítica no ensino de LE, especialmente a LI. A discussão inicia com as proposições dos PCNs para o ensino da LE,

apresenta algumas concepções de cultura e se estende enfocando perspectivas para o ensino da cultura na sala de aula de LE, através de teóricos como Wallace (1996), Meurer (2000), Schlatter (2000), Morin (2001), Lo Bianco (2003), Kleiman (2004), Barata (2005),Kezen (2007), entre outros.

O quinto capítulo contempla a metodologia empregada e apresenta o estudo desenvolvido, sendo também retomados os objetivos. A análise interpretativa dos dados é apresentada e discutida no capítulo 6, sob a luz dos teóricos que embasam o trabalho, alguns dos quais foram mencionados nesta introdução.

E finalmente, na última parte, capítulo 7, apresento as considerações finais sobre a pesquisa-ação desenvolvida, respondo às perguntas da pesquisa, menciono os elementos mais significativos do texto e concluo através da retomada dos objetivos.

2. PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOINTERACIONAL

Este capítulo aborda alguns princípios da teoria sociointeracional (ou sociocultural), a qual tem auxiliado na compreensão do processo de aquisição de L2 ou LE, principalmente em relação ao processo de interação e o trabalho colaborativo na sala de aula. A distinção entre os conceitos de L2 e LE é empregada para diferenciar uma aquisição de língua com papel social e institucional na comunidade e a aprendizagem em contextos de ensino, respectivamente. De acordo com Ellis (1996), usa-se o termo L2 para referir-se à aquisição de uma segunda língua (doravante ASL), num sentido amplo e neutro do termo, enquanto o termo LE é utilizado para aprendizagem em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.1 A interação no ensino e aprendizagem de línguas

Inicialmente, vale considerar que, independente da modalidade, seja oral ou escrita, a interação entre as pessoas é fundamental para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Nessa perspectiva, o interacionismo deve priorizar a interação entre as pessoas, relação através da qual qualquer indivíduo deve interpretar não apenas a fala de seu interlocutor, mas também a escrita.

Como informa Morato (2004), o interacionismo em linguística surgiu em meados do século XX e significou, inicialmente, uma reação das posições teóricas externalistas contra o psicologismo que imperava nesta ciência da linguagem. O interesse dos linguistas, até então, não era a diversidade presente na língua, mas sim as regularidades desta. Segundo a autora, as teorias interacionistas na lingüística tomam como base uma posição externalista sobre a

linguagem, ou seja, se preocupam não só com o sistema da linguagem, mas sobretudo com o modo como ela se relaciona com o mundo externo, com as condições múltiplas e heterogêneas de sua constiuição e funcionamento. O interacionismo, posteriormente, firmou-se como uma das perspectivas mais produtivas seja através do estímulo às relações da Linguística com outras áreas do conhecimento, investindo em certas categorias como "ação", "outro", "prática", "sociedade", seja através da promoção de análises pluridisciplinares em torno do fenômeno linguístico, levando os linguistas à reflexão sistemática sobre seu próprio objeto (MORATO, 2004).

O termo interação, como pontua Morato (2004), requer que pensemos de alguma forma em um de seus traços definidores mais expressivos, ligado, como se observa na raiz (inter), à ideia de influência recíproca: em segundo lugar, ele nos convida a pensar em algo compartilhado de forma reflexiva, isto é, a ação. O interacionismo, segundo a autora, envolve um conjunto de questões ligadas a todo tipo de produção linguística que é considerada material interativo: práticas e operações "linguageiras", dinâmicas de trocas conversacionais, comunicação verbal e não-verbal, construção de valores culturais, atividades referenciais e inferenciais realizadas pelos falantes, normas pragmáticas que presidem a utilização da linguagem.

O modelo interacionista surge para dar conta dos aspectos semânticos, pragmáticos e do discurso, os quais, até então, ficavam em segundo plano para dar prioridade às questões sintáticas (MITCHELL e MYLES, 2004). Influenciado pelas teorias de Stephen Krashen, sobretudo a hipótese do insumo, segundo a qual por meio de insumo compreensível tanto a compreensão quanto a aquisição irão ocorrer, o modelo interacionista trabalha com a hipótese de que da mesma forma que uma criança recebe um insumo modificado na aprendizagem da LM, o qual visa facilitar a aquisição, o aprendiz de L2 terá facilitada a aquisição se a ele for oferecido insumo compreensível modificado, regulado de forma a possibilitar o que se entende por nível mais além de sua atual capacidade.

Na perspectiva sociointeracionista, como destaca Villardi (2001), o termo interação significa, no processo de aprendizagem, especificamente, afetação mútua, uma dinâmica onde

a ação ou o discurso do outro resultam em modificações na forma de pensar e agir, interferindo no modo como a elaboração e a apropriação do conhecimento se consolidarão.

Segundo Hall e Verplaetse (2000), o papel da interação é muito importante, onde professores e alunos trabalhem juntos para criar atividades práticas e intelectuais que moldem ambas, a forma e o conteúdo da língua alvo, tão bem quanto os processo e resultados de desenvolvimentos individuais.

O processo de aquisição da L2/LE ocorre, em grande parte, por meio da interação, de maneira muito semelhante à criança, pois o aprendiz recebe insumo modificado compreensível dos professores ou dos falantes nativos (MITCHELL e MYLES, 2004). Conforme as autoras, essa interação, através dos ajustes conversacionais por ela oferecidos, viabiliza a aprendizagem.

Para Longaray e Lima (2006), a interação ocupa um espaço significativo nos estudos contemporâneos que enfocam a ASL tanto no contexto da sala de aula, como fora dele. Segundo as autoras, isso pode ser comprovado através do grande número de pesquisas empíricas realizadas na área e a vasta literatura sobre o tema. Os estudos de Lantolf (2000) ratificam essa afirmação e, segundo o autor, o desenvolvimento do aprendiz depende da interação com outros falantes, sejam eles professores ou outros aprendizes mais capacitados. Tal concepção advém do pressuposto de que esse contato com os outros é essencial para o processo de aprendizagem. Em suas pesquisas sobre a aprendizagem da L2, Lantolf resgata o trabalho de Vygotsky, teórico que inspirou a teoria socionteracional, a qual apresenta a questão da mediação como princípio central.

Nesse sentido, Vygotsky (1984) argumenta que os seres humanos não agem diretamente no mundo físico, pois utilizam ferramentas e trabalho, os quais provocam mudanças no mundo e nas circunstâncias nas quais os indivíduos vivem. Conforme o autor, o homem utiliza ferramentas físicas e simbólicas (psicológicas) para mediar e regular suas relações consigo mesmo e com os outros. Essas ferramentas físicas e simbólicas podem ser entendidas como os artefatos criados pelas culturas humanas ao longo dos tempos. Lantolf (2000) apresenta como exemplos de ferramentas simbólicas números, sistemas aritméticos,

música, arte, cinema e, acima de tudo, a própria linguagem, a qual o autor considera como a ferramenta simbólica mais importante, uma vez que possibilita ao ser humano a organização e o controle dos processos mentais – memória, atenção voluntária, aprendizagem. Sob o ponto de vista de Mitchell e Myles (2004), os seres humanos fazem uso dessas ferramentas físicas ou simbólicas para organizar e manter o controle sobre suas atividades físicas e mentais.

Para uma melhor compreensão do processo de interação, o qual envolve inicialmente a negociação interpessoal e na sequência a intrapessoal, essa teoria trabalha com alguns princípios básicos. Mitchell e Myles (2004) postulam que existe o processo de regulação, o qual pode ser operado pelo próprio indivíduo; a auto-avaliação, fase em que esse indivíduo já adquiriu maturidade suficiente para agir com autonomia e a regulação pelo outro, que se refere ao processo pelo qual o aprendiz desenvolve tarefas com o acompanhamento de outra pessoa mais capacitada. Este estaria oportunizando ao aprendiz um auxílio suporte, denominado também de andaime (*scaffold)*, conforme Wood, Bruner e Ross (1976), que afirmam que o processo de andaimento habilita o aprendiz a resolver problemas, desenvolver uma tarefa ou atingir um objetivo. Os autores definem aindaimento (*scaffolding)*como uma assistência fornecida a aprendizes durante a realização de uma tarefa ou a resolução de problemas.

O andaimento surgiu, como informa Ohta (2000), a partir de estudos de pesquisadores sobre a colaboração interativa no desenvolvimento da L2 na sala de aula, sendo também conhecido como desempenho assistido (*assisted performance*). Conforme a autora, as pesquisas sobre o uso do andaimento na ASL mostram como os aprendizes que realizam atividades conjuntamente apresentam melhoria no desempenho através da assistência que fornecem aos outros. Esse mecanismo, conforme afirma Donato (1994), evidencia a característica interpessoal, conduzindo o aprendiz ao processo de internalização por meio de um trabalho com atividades compartilhadas.

Conforme Hall (2001), o andaime se baseia em algumas estratégias educativas durante a assistência fornecida por alguém mais competente, como segue:

1) Recrutamento: desperta o interesse do aprendiz e o envolve nas atividades;

2) Redução do grau de liberdade: adequa as atividades de acordo com as necessidades do aprendiz;

3) Manutenção do foco: procura manter o interesse do aprendiz nas tarefas propostas;

4) Atenção nos aspectos relevantes: enfatiza os aspectos mais importantes das atividades, mostrando as diferenças entre o que realmente está acontecendo e o que se espera ao final das atividades;

5) Controle da frustração: auxilia o aprendiz na redução da tensão nos momentos em que ele deve realizar atividades para as quais não tem competência;

6) Modelagem: oferece modelos ao aprendiz para que ele tenha a oportunidade de observar e imitar.

Essas estratégias apresentadas por Hall (2001) configuram-se como relevantes ao contexto da sala de aula, por apresentarem características que se relacionam intimamente a práticas colaborativas interacionistas no desenvolvimento ou aquisição da LE, como as desenvolvidas neste estudo, por exemplo.

Outro importante princípio teórico da aprendizagem refere-se à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), através do qual o aprendiz, em razão de ainda não ter conquistado a autonomia, somente consegue desenvolver determinadas atividades se contar com a ajuda de alguém mais competente ou capacitado, seja o professor ou um colega. Mitchell e Myles (2004) entendem a ZDP como o domínio de conhecimento ou habilidade em que o aprendiz ainda não possui autonomia, ou seja, não é capaz de solucionar tarefas sozinho, mas o resultado do processo poderá ser positivo se esse aprendiz receber suporte ou andaimento suficiente.

Segundo Ohta (2000, p.54), a ZDP pode ser definida como "o espaço interacional dentro do qual o aprendiz é capacitado a desenvolver uma tarefa além do nível de competência habitual por meio de um desempenho assistido". De acordo com esse ponto de vista, a ZDP pode ser entendida como um espaço através do qual, por meio da interação e do

auxílio de outras pessoas, o indivíduo é capaz de realizar uma tarefa de uma maneira em um nível que antes, individualmente, não seria capaz.

Ohta (2000) adverte, porém, sobre os riscos de impedimento do desenvolvimento. Segundo ela, o construto da ZDP deixa claro que, se a assistência for fornecida de forma exagerada ou se a tarefa proposta ao aprendiz for muito fácil, o desenvolvimento poderá não ocorrer. A autora afirma, ainda, que o desenvolvimento poderá ser impedido de duas formas: por meio de auxílio em tarefas que o aprendiz já consegue realizar e, pela assistência de maneira que não lhe permite desenvolver a habilidade de trabalhar independentemente.

De acordo com Lantolf (2000), a interação com indivíduos mais capazes fornece o suporte necessário aos aprendizes. Segundo ele, a ZDP pode ser definida como uma construção coletiva de oportunidades para que esses aprendizes desenvolvam suas habilidades mentais , enquanto Vygotsky (1984, p.112), define a ZDP como:

> A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente 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 dedicou-se aos estudos do desenvolvimento da criança e do adolescente. Porém Luria, um de seus colaboradores, dedicando-se à mesma linha de pensamento, foi além e estudou também o desenvolvimento cognitivo do adulto. De acordo com Luria (1990, p.26):

> Vygotsky, ao analisar as mudanças fundamentais no desenvolvimento dos processos mentais (mudanças que expressam sucessivas formas de reflexão da realidade), observou que, enquanto a criança pensa através de lembranças, o adolescente lembra através do pensamento. Assim, a construção de formas complexas de reflexão da realidade e de atividade se dá juntamente com mudanças radicais nos processos mentais que afetam essas formas de reflexão e constituem o substrato do comportamento. Vygotsky chamou essa proposição de estrutura semântica e sistêmica da consciência. Agora o psicólogo pode ir além da descrição das diferentes formas de consciência e de suas mudanças na criança e no adulto...

Nas palavras de Luria emerge a informação de que as transformações psicológicas superiores não se restringem apenas a crianças e adolescentes, pois após esta fase, elas continuam operantes.

Gallimore & Tharp (*apud* Moll, 1996, p.180) apresentam um esquema de quatro estágios do desenvolvimento mental (Figura 1), o qual ilustra o progresso pela ZDP. O esquema refere-se particularmente à relação entre controle social e autocontrole.

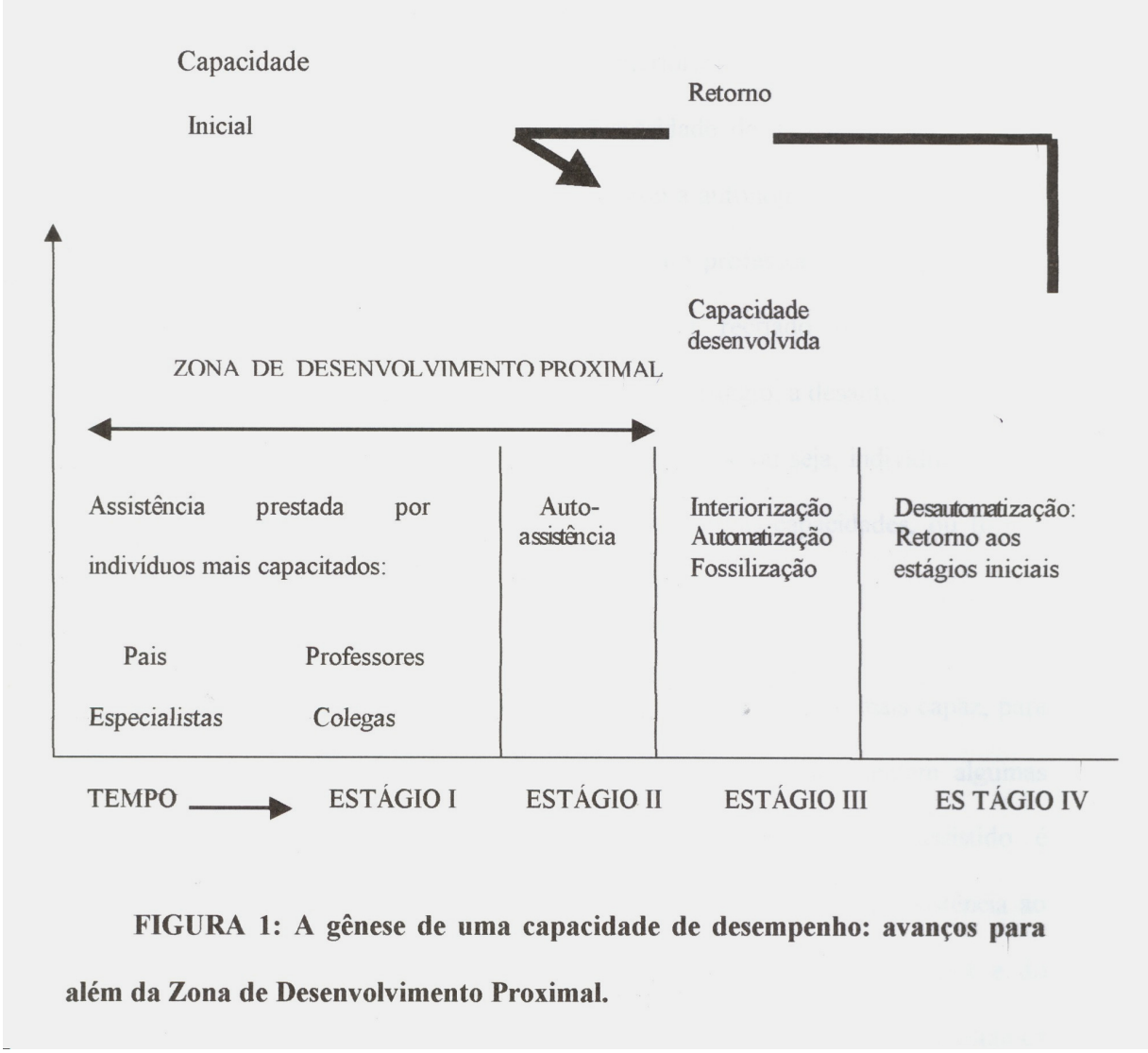


FIGURA 1: A gênese de uma capacidade de desempenho: avanços para além da Zona de Desenvolvimento Proximal.

No estágio inicial, ocorre o processo de interações sociais entre professor e aprendiz, sendo que o segundo depende da orientação do primeiro para garantir a exterioridade do desempenho de suas tarefas (*output)*. O aprendiz compreende aos poucos a relação entre as partes de uma atividade ou entende o porquê de sua realização.

Essa compreensão ocorre através do diálogo colaborativo durante a realização das tarefas, pois de acordo com Gallimore & Tharp (*apud* Moll, 1996, p.181), "De modo geral, essa compreensão se desenvolve por intermédio de conversações que ocorrem durante o desempenho da tarefa". Os autores (1996, p.181) chamam a atenção para o fato de que:

> O estágio I é percorrido quando a responsabilidade pela formatação da assistência e da transferência, assim como pelo próprio desempenho da tarefa, é efetivamente assumida pelo aluno. É claro que esse resultado é atingido aos poucos, com avanços que ocorrem após "idas e vindas". A linha que separa os estágios na figura 1 representa, ela própria, uma subzona".

No segundo estágio, o aprendiz utiliza essa interação cooperativa em seu próprio benefício, isto é, nesta fase ele já adquiriu a capacidade de realizar tarefas sem assistência externa e as realiza de forma auto-assistida. Porém, o faz seguindo as estratégias orientadas pelo especialista ou *expert*. A voz do orientador está presente em seu lugar.

No terceiro estágio, ocorre a interiorização e a automatização da execução de tarefas, deixando de haver a necessidade de assistência ou de auto-assistência. Nessa fase da aprendizagem o aprendiz já conquistou a autonomia, pois é capaz de realizar determinadas tarefas sem o processo de interação e mediação, em razão de tê-las internalizado e ter recriado os procedimentos necessários a partir dos próprios esquemas.

Nessa fase, torna-se necessária uma certa cautela, pois na concepção de Gallimore & Tharp (*apud* Moll, 1996, p.181), "É nesse momento que o auxílio insistente de outras pessoas torna-se intrusivo e irritante". Ainda segundo os autores, (1996, p.182):

> O desempenho já não mais se encontra em desenvolvimento; de fato, já se desenvolveu plenamente. Vygotsky o descreveu como "os frutos" do desenvolvimento; mas ele também o descreveu como "fossilizado", enfatizando sua rigidez e seu distanciamento do dinamismo da mudança social e mental.

No quarto estágio, a desautomatização do desempenho conduz a um retorno aos estágios anteriores, ou seja, o aprendiz retorna às etapas anteriores do aprendizado para desenvolver novas habilidades, ou formas mais complexas de realizar tarefas antes elementares.

No momento da transição do desempenho assistido por outro indivíduo mais capacitado para a auto-assistência, Gallimore & Tharp (*apud* Moll, 1996) apresentam algumas estratégias educativas, ou meios pelos quais o acompanhamento assistido é fornecido. Os autores destacam seis maneiras, ou meios, de fornecer assistência ao desempenho. Todavia, considerando o caráter interacionista e reflexivo do trabalho que estou desenvolvendo, tratarei apenas da modelagem, do *feedback* e do questionamento, pois acredito que essas foram as três estratégias educativas que estiveram presentes durante as ações por mim realizadas em sala de aula.

- **Modelagem** é uma forma de levar o aprendiz a imitar determinados comportamentos. Todo o processo modelado é interiorizado e representado pelo educando como uma imagem, para sua auto-orientação. Em contextos de aprendizagem, tanto professores experientes quanto colegas modelares são fontes muito importantes de assistência, tanto para crianças quanto para adultos. Na modelagem, ocorrem mudanças de comportamento a partir da imitação, ou seja, os aprendizes observam outros indivíduos que se destacam de alguma forma durante a execução de suas atividades e se espelham, tentam imitá-los.

- ***Feedback*** não deve ser entendido apenas como um simples fornecimento de informações sobre o desempenho das atividades, mas sim como uma

avaliação contínua e retrospectiva dos fatos. É a realimentação que ocorre em contextos de ensino interativo, a qual objetiva a definição ou redefinição de padrões para uma melhoria no desempenho do aprendiz em tarefas futuras.

- **Questionamento** pode ser entendido como um tipo de discussão, de debate reflexivo através do qual as dúvidas e questionamentos auxiliam o desempenho de uma maneira camuflada. As perguntas são asserções oriundas de comparações entre as várias maneiras pelas quais os questionamentos e as instruções podem fornecer insumos para as tarefas.

As estratégias educativas apresentadas pelos autores não estão tipicamente relacionadas ao ensino tradicional, mas sim a práticas que oportunizam o que Donato (2000) denomina de construção colaborativa de oportunidades para que os aprendizes desenvolvam suas habilidades mentais.

No que concerne às estratégias de ensino acima apresentadas, o papel do professor na condução do ensino e aprendizagem mostra-se de fundamental importância, pois através de retomadas, sempre que houver necessidade, o aprendiz poderá avançar no domínio de sucessivas habilidades pela ZDP. De acordo com Gallimore & Tharp (*apud* Moll, 1996, p.182):

> A disposição e a prontidão de um professor para repetir uma lição é um sinal da excelência do ensino ministrado. Seja qual for a intensidade do retorno a um nível anterior do desenvolvimento, o objetivo é refazer o caminho do desempenho assistido à auto-regulação para novamente sair da zona de desenvolvimento proximal por meio de uma nova automatização.

Esta teoria apresentada pelos autores evidencia a necessidade de prestar assistência de várias formas ao desempenho do aprendiz. Isso implica preparação e desenvolvimento da capacidade dos professores para prestarem esse desempenho assistido. Para isso, a escola deve adotar uma visão vygotskiana do ensino.

2.2 Alguns estudos de L2 e LE sob o enfoque sociointeracional

Na busca de sustentação teórica para este estudo, foi possível constatar que, em termos de ensino e aprendizagem de LE/L2, principalmente no que se refere à interação e o diálogo colaborativo na sala de aula, existe uma vasta literatura, e alguns pesquisadores têm se destacado, servindo de base para muitas pesquisas desenvolvidas no mundo todo, inclusive no contexto brasileiro. Dentre esses pesquisadores, destaca-se Ohta (2000), a qual, em estudo realizado, investigou as pistas fornecidas pelos participantes durante a assistência ao desenvolvimento.

Ela baseou-se no construto da ZDP e analisou o papel do desempenho assistido como mediação durante o desenvolvimento de dois aprendizes de japonês universitários em tarefas de tradução oral, Hal e Becky. Eles envolveram-se em tarefas colaborativas, nas quais tinham que solucionar questões em que eram negociadas as formas lingüísticas e a assistência. Inicialmente os aprendizes mostraram-se despreocupados com os erros dos outros e, segundo a autora, gradualmente, por meio de pistas, as quais funcionavam como solicitação de ajuda, foram desenvolvendo habilidades e adquirindo a capacidade de realizar independentemente tarefas que antes não conseguiam sem auxílio.

Os resultados mostraram que ao ajudar Becky, que apresentava mais dificuldades, Hal não se baseava nos erros do colega, mas nas solicitações sutis de ajuda, como entonação e pausas, por exemplo. Ohta (2000) denomina esses pedidos de ajuda como assistência apropriada, pois segundo ela, quando a intervenção é realizada sem a solicitação do aprendiz, poderá ser ignorada por ele, o que não auxiliará no desenvolvimento da linguagem. Somente após Becky finalizar a tarefa, Hal interferia sem solicitação, a fim de realizar as correções de problemas lingüísticos persistentes.

A forma colaborativa com que os dois aprendizes realizaram as atividades evidencia a importância da interação entre os dois, pois houve o fornecimento de pistas durante o processo e eles souberam interpretar adequadamente, e segundo a autora, ocorreu assistência e interação produtiva uma vez que os universitários japoneses demonstraram desenvolvimento na língua-alvo. Ohta (2000, p.73), ao finalizar o estudo, mostra, através de um quadro, o progresso de Becky durante as atividades. As incorreções nas marcas de tópico, caso dativo e

caso acusativo em japonês transformaram-se no uso adequado dessas estruturas e na autocorreção.

No contexto brasileiro, vários Programas de Pós-graduação têm desenvolvido estudos investigativos numa perspectiva sociointeracional. Longaray (2005), por exemplo, realizou um estudo buscando estabelecer relações entre o aprendizado de inglês como LE na sala de aula de escola pública e a contínua construção de identidades por aprendizes adolescentes. Para isso, analisou eventos de resistência e não-participação em sala de aula de uma turma de primeiro ano de Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Durante seis meses, a pesquisadora observou duas turmas do turno da manhã, registrou em áudio e vídeo e desempenhou ainda, conforme acordo entre ela e a professora titular, a função de professora.

Para a geração e análise dos dados, ela utilizou-se da pesquisa qualitativa a partir da observação participante e interpretação do comportamento dos aprendizes em sala de aula e foram empregados os seguintes métodos de triangulação de dados: (1) observação e registro das ações dos alunos e professora em diário de campo; (2) participação colaborativa e registro das aulas em vídeo e áudio, (3) realização de entrevistas semi-estruturadas, (4) aplicação de questionário e (5) sessões de visionamento durantes as quais os alunos eram reunidos na sala de vídeo da escola para assistir os resultados dos registros realizados em sala de aula.

O estudo de Longaray (2005) revela que, logo de início, houve movimentos de resistência e oposição por parte dos alunos, com relação à intervenção promovida em sala de aula pela pesquisadora. Esta afirma, porém, que após analisar as atitudes de resistência dos participantes, o que acarretava na não-participação em sala de aula, constatou que tais atitudes faziam parte da rotina da turma. E acrescenta que já nas primeiras visitas à sala de aula percebeu que o grupo de alunos mais criticado pela professora titular era também o que menor receptividade demonstrava nas aulas de LI. Chamava a atenção o desinteresse dos alunos e a forma hostil com que a professora era tratada.

Num de seus registros através do Diário de Campo, a pesquisadora relata a falta total de engajamento dos aprendizes nas atividades de aula. Segundo ela, a professora parecia nem perceber que dois meninos fingiam escrever em seus cadernos e quando esta virava-se para escrever no quadro negro, esses alunos faziam caretas e a debochavam.

A falta de interesse desses alunos justifica-se pelo fato de que, segundo Longaray, a maior parte das aulas observadas eram destinadas a atividades penosas, além de totalmente descontextualizadas. A docente trabalhava quase que exclusivamente com um polígrafo elaborado pelas próprias professoras da escola, material que privilegiava estruturas e regras normativas da LI. De acordo com resultados da pesquisa, a professora da turma 103 parecia um pouco confusa e a todo instante era abordada pelos alunos, os quais argumentavam que já haviam visto o conteúdo que ela se esforçava para colocar no quadro negro e como pondera Longaray (2005, p.62) "A rotina caótica das aulas de inglês na turma 103 denotava falta de planejamento".

Conforme a pesquisadora, os alunos da turma 103 começaram a questionar sobre a importância do aprendizado do inglês como LE a partir do acordo entre a pesquisadora e a professora, as quais resolveram cooperar na elaboração e no desenvolvimento das aulas de LI dos primeiros anos daquela escola. Com o objetivo de promover um incremento nas lições, foram planejadas diversas atividades envolvendo jogos, músicas e tarefas em grupos. Porém, no momento da aplicação, coube à pesquisadora desempenhar a função de docente, uma vez que a professora afastou-se gradualmente da sala de aula.

De acordo com as considerações da pesquisadora, na busca de reconhecimento e da aceitação de suas identidades, alunos e professora dessa turma resistiram às mudanças propostas pela intervenção da pesquisadora. Os alunos o fizeram através de ações opositoras e a professora por meio do afastamento de suas atribuições durante quase todo o período destinado ao registro das aulas.

Em estudo semelhante, Fontana (2005) desenvolveu uma investigação qualitativa, tomando como base alguns princípios etnográficos sobre a rotina de aquisição de inglês como LE em ambiente instrucional numa escola da rede pública municipal da área metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A pesquisa realizou-se através do acompanhamento das aulas de LI de uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental, durante o segundo semestre letivo de 2003. A coleta de dados efetivou-se por meio de gravações em vídeos e entrevistas com o professor, com os alunos e com os docentes do turno da tarde da escola. O estudo possibilitou a constatação que o "mandato institucional", para a realização das intervenções necessárias à aquisição da LE, fica comprometido.

Segundo a autora, isso ocorre devido à tensão gerada pela disputa de poder entre a maioria dos alunos do sexo masculino e o professor. Segundo ela, a força coercitiva é o meio de manter a identidade institucional do professor com os meninos, o que não ocorre com as meninas. Esse contexto favorece uma produção e reprodução de identidades de gênero estereotipadas de meninos dominadores e de meninas submissas. A pesquisadora constatou que a preferência do professor em selecionar os meninos em atividades de escrever as respostas dos exercícios no quadro, em resposta à pergunta "quem já terminou?", apesar das meninas se voluntariarem, contribui para a hierarquização social que favorece o gênero masculino.

Fontana (2005, p.211) escreve que nas interações durante as aulas, havia maior freqüência do turno por meninos, tanto por nomeação quanto por violações de turno, interrompendo o professor ou se sobrepondo à sua fala, o que demonstra que os meninos falam mais, dominam os pisos conversacionais e iniciam mais atividades que as meninas.

O professor titular reclamava da falta de respeito e de educação dos alunos quando eles não realizavam as tarefas propostas. Porém, segundo a pesquisadora, ele nunca se questionava sobre a relevância dessas tarefas e sobre a adequação do material que utilizava em suas aulas. As entrevistas individuais realizadas com os alunos revelaram a consciência sobre a importância da LI em seu futuro, entretanto havia recusa da maioria em realizar as atividades que o professor oferecia. Fontana pondera que esses acontecimentos levam professor e alunos à frustração e contribuem para que se naturalize a avaliação de que não é possível aprender nem ensinar inglês nas escolas públicas. Ela espera que os resultados mostrados sensibilizem os educadores que trabalham com linguagem para a necessidade de um novo olhar sobre suas práticas.

Por fim, a exemplo de Longaray (2005), Fontana revela que ao final das gravações percebeu o quanto foi penoso compartilhar essas experiências escolares. E quando Fontana pontua, ao concluir seu estudo, que espera dos educadores um novo olhar sobre suas práticas, percebe-se que sua idéia vai ao encontro do que diz Moita Lopes (1996), pois este sugere a autoformação contínua em que o professor se envolve em um processo crítico de reflexão sobre sua própria ação.

Também envolvendo o contexto da sala de aula, Targino (2007) desenvolveu uma pesquisa qualitativa que teve como principal objetivo identificar como se configura a competência teórica de uma professora de inglês de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como tentar compreender o papel desempenhado pela teoria formal na prática dessa professora. A pergunta principal que norteou o trabalho foi a seguinte: Qual é a configuração da competência teórica da participante da pesquisa? E o estudo foi realizado num Centro de Ensino Médio, localizado no centro da cidade de Brasília, uma instituição de grande porte que atende, prioritariamente, alunos que residem nas proximidades da escola. Foram nove encontros e, para a geração de dados, a pesquisadora utilizou relatórios de observação e questionários, os quais sinalizaram que a professora participante não consegue, ou consegue de forma tênue, explicitar as teorias que embasam sua prática pedagógica, o que, segundo Targino, demonstra que a professora não tem competência teórica.

Entretanto, os dados apontam que a prática pedagógica da participante está focada na internalização de formas linguísticas, de modelos previamente sugeridos por terceiros, no livro didático, a partir de uma abordagem gramaticalista. Neste sentido, a sua prática parece não ser orientada somente por teorias informais e isso pode ser interpretado como falta de orientação formal, já que ela não sabe explicitá-la. Ainda, é importante mencionar que as teorias informais, que orientam a professora, originam-se na interação social por ela vivenciada e decorrem, portanto, do contato com inúmeros elementos mediadores, dentre eles, o ambiente escolar e objetos que lá estiveram presentes, os quais permitem a circulação de teorias formais por meio das diversas vozes que neles circulam (Targino, 2007, p.3).

É importante ressaltar que a pesquisadora entende que a competência teórica é, em grande parte, o resultado da busca consciente de um construto teórico da área, segundo uma vontade objetiva e certa da dinamicidade e incompletude do conhecimento. Assim, evidencia-se um conhecimento que precisa ser atualizado (re) pensado. A competência teórica, segundo Targino, refere-se ao domínio de sua área de estudo, e o professor deve antes de tudo ser um pesquisador, um estudioso de seu assunto e conhecer o que está acontecendo no seu campo. Essa competência começa com a formação específica sistemática e se estende a cursos de capacitação e formação continuada, seminários, oficinas, congressos e simpósios.

Ferreira (2005) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de investigar as crenças a respeito de avaliação de uma professora-acadêmica de um curso de línguas, de uma

universidade pública, implementado dentro de uma iniciativa extensionista, e a relação dessas crenças com a sua prática no processo pedagógico. A metodologia adotada foi a da pesquisa-ação, e a pesquisadora baseou-se em Thiollent (1999), segundo o qual esse método é um tipo de pesquisa social, com base empírica, que se realiza por meio de diagnóstico de um problema, possibilitando a associação entre teoria e prática, a fim de solucionar esse problema de forma colaborativa entre pesquisador e o participante da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em três fases. Na fase de Pré-Intervenção, foram aplicados uma entrevista e um questionário com o objetivo de identificar como ela se representa como aluna e quais suas concepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação. A fase de Intervenção constituiu-se da prática de sala de aula e de encontros semanais de estudo, os quais visavam refletir sobre os conceitos e experiências de aprendizagem , ensino e avaliação da participante da pesquisa, bem como diagnosticar problemas e tentar encontrar ações capazes de solucionar, ou pelo menos amenizar esses problemas. E na fase de Pós-Intervenção aplicaram-se entrevistas e questionários a fim de constatar quais concepções haviam mudado e quais permaneciam.

Ao concluir o trabalho, a pesquisadora afirma que os resultados sinalizam que as reflexões da acadêmica indicam mudanças efetivas nos aspectos procedimentais de avaliação. Porém, seus conceitos continuam se identificando com o paradigma tradicional, no qual a avaliação é vista como um instrumento que comprova a realização das tarefas, como controle de participação e empenho. A pesquisa mostrou que a participante deu seu primeiro passo rumo a uma mudança de posição de seus conceitos sobre a avaliação, uma vez que, em vários aspectos, sua conduta modificou-se.

Ferreira (2005) entende como relevante o estudo desenvolvido, pois, segundo ela, a avaliação é um processo indissociável do ensino e na vida profissional, muitas vezes o professor preocupa-se mais com o que e como ensinar, deixando em segundo plano o avaliar. Considero relevante a concepção da pesquisadora, tendo em vista que em todos esses anos que tenho atuado como docente em escolas públicas, raras foram as vezes que ouvi algum colega mencionar preocupação com relação à avaliação, o que reforça a relevância de futuros trabalhos envolvendo a reflexão sobre o processo avaliativo no contexto escolar.

Os estudos aqui apresentados revelam-se significativos em razão de promoverem a discussão entre teoria e prática, através de um processo investigativo que envolve pesquisador e o contexto da sala de aula de LE num trabalho colaborativo, o que evidencia uma aproximação entre a universidade e a escola, como orientam Tardif (2002) e Celani (2009).

3. A PESQUISA-AÇÃO

Neste capítulo serão apresentados pressupostos teóricos sobre a pesquisa-ação, metodologia adotada para a pesquisa intervencionista proposta neste trabalho, bem como um histórico da pesquisa-ação no Brasil. Encerro esta parte discutindo a pesquisa-ação e a formação do professor de LE. Para a discussão da temática serão usados como aportes teóricos Karr e Kemmis (1988), Serrano (1990), Burns (1999), Tardif (2002), Thiollent (2005) e Molina (2007). Porém, como se trata de um trabalho de cunho qualitativo, torna-se necessário, neste primeiro momento, a introdução de alguns princípios teóricos sobre a pesquisa qualitativa.

De acordo com Fontana (2005), a tendência de pesquisa qualitativa de sala de aula na perspectiva sociointeracionista, no Brasil, teve início a partir da década de 90 com pesquisadores como Celani, Kleiman, Moita Lopes, Rajagopalan, Cox e Assis-Peterson, Signorini, entre outros.

Entretanto, até hoje, são muitas as interpretações que se tem dado à expressão pesquisa qualitativa e atualmente, se observa que a preferência tem sido pela expressão abordagem qualitativa (OLIVEIRA, 2007). Oliveira, entre os mais diversos significados, define abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através do emprego de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo envolve estudos segundo uma literatura pertinente ao tema, observações, aplicações de questionários, entrevistas e análise de dados, o que deve ser apresentado de forma descritiva (OLIVEIRA, 2007).

Para uma pesquisa qualitativa, a autora recomenda aos iniciantes muita clareza quanto à necessidade de se adentrar em estudos que permitam diagnosticar em profundidade a realidade a ser pesquisada. Para realizar esse estudo, segundo ela, faz-se importante que já se tenha clareza quanto ao objeto de pesquisa, isto é, quanto ao tema a ser estudado. Oliveira (2007) chama a atenção também para a importância de se conhecer o contexto histórico por meio da análise de documentos, seguindo-se de observações sistemáticas, realização de entrevistas e aplicação de questionários.

Ela salienta que para se fazer uma pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa, é necessário delimitar espaço e tempo, ou seja, trabalhar segundo um corte temporal-espacial (período, data e lugar). Recomenda-se ainda a análise descritiva desde a definição do objeto de estudo, passando pela delimitação de lugar, tempo, revisão de literatura e coleta de dados (OLIVEIRA, 2007). A autora postula que fazer pesquisa qualitativa implica analisar causas e efeitos, contextualizando-os no tempo e no espaço.

Conforme Neto (2002), a entrevista é o procedimento mais utilizado na pesquisa qualitativa. Segundo o autor, as entrevistas podem ser estruturadas, não-estruturadas, semi-estruturadas. Ele afirma que na entrevista não-estruturada o pesquisador tem a liberdade de abordar livremente o tema escolhido. A entrevista estruturada implica a formulação prévia das perguntas e na entrevista semi-estruturada misturam-se as duas modalidades.

Ao falar sobre as entrevistas semi-estruturadas, Burns (1999) afirma que esse procedimento oportuniza mais flexibilidade para o pesquisador e para os participantes da pesquisa. Ela complementa dizendo que nesse tipo de entrevista é frequente a utilização de um roteiro pré-estabelecido, que pode manter o enfoque do estudo. A autora considera que a grande vantagem das entrevistas semi-estruturadas é o fato de permitir que surjam tópicos não antecipados no inicio do processo investigativo. Além das entrevistas semi-estruturadas, Burns (1999) considera os questionários outra forma alternativa. Segundo ela, esse procedimento tem a vantagem de ser fácil de administrar, ser de rápida aplicação e poder envolver um número maior de participantes.

Porém, como ressalta a autora, alguns aspectos devem ser levados em consideração na formulação desses instrumentos, quais sejam: brevidade e clareza nas questões, o nível de

conhecimento exigido dos participantes para que consigam responder às questões solicitadas, e a extensão do instrumento, para que não sobrecarregue esses envolvidos.

Para a geração de dados da presente pesquisa foram utilizados como instrumentos entrevistas semi-estruturadas e aplicação de questionários, além das observações das aulas. A opção por tais instrumentos justifica-se pelas características e vantagens apresentadas por Burns (1999). A descrição e análise dos dados serão apresentadas no capítulo 5, onde também se fazem presentes os demais procedimentos metodológicos adotados. A seguir serão apresentados alguns pressupostos teóricos sobre pesquisa-ação.

3.1 Pressupostos teóricos sobre pesquisa-ação

Um ensino de LE de qualidade implica um bom preparo do professor, profissional este que deverá ter o conhecimento suficiente para estimular o aluno a desenvolver a consciência crítica. Para isso, torna-se necessário que professores em serviço e em pré-serviço, no caso, os estudantes de Letras, envolvam-se em atividades investigativas no contexto de sala de aula da Educação Básica, a fim de detectar os problemas existentes e tentar solucioná-los. A análise crítica da realidade escolar fará emergir os problemas que afetam o contexto educativo e, nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa configura-se como uma importante abordagem, tendo em vista que possibilita o aprimoramento dos profissionais, oferecendo, inclusive, subsídios para a melhoria do ensino em contextos educativos, razões pelas quais optei por esta metodologia de trabalho.

Com relação às características da pesquisa-ação, Carr e Kemmis (1988) alertam que para a pesquisa ser denominada dessa forma, deve ter dois objetivos fundamentais: a melhora e o interesse. A melhora está relacionada ao progresso de uma prática, à compreensão dessa prática pelos participantes executores, e ainda o conhecimento da situação onde essa prática está inserida. O interesse relaciona-se às buscas e aos objetivos do grupo, sendo essencial a participação deste em todas as etapas do planejamento, ação, observação e reflexão.

No entanto, além dessas características básicas, Carr e Kemmis (1988, p.177) entendem que para haver investigação-ação, termo empregado neste trabalho como sinônimo de pesquisa-ação, são necessárias três condições mínimas:

> **A primeira,** que um projeto seja planejado com o tema da prática social, considerada como uma forma de ação estratégica suscetível de melhoramento; **a segunda,** que tal projeto recorra a uma espiral de elos de planejamento, ação, observação e reflexão, estando todas essas atividades implantadas e interrelacionadas sistematicamente e autocriticamente; **a terceira,** que o projeto envolva os responsáveis da prática em todos e cada um dos momentos da atividade, ampliando gradualmente a participação no projeto para incluir os outros afetados pela prática, e manter um controle colaborativo do processo.

Lewin, teórico que apresentou um dos primeiros modelos do processo de investigação-ação, a "espiral de ciclos", entende que " a investigação-ação consiste na análise, na concretude dos fatos e na concepção dos problemas, na execução dos mesmos e numa execução e evolução dos fatos, com que se repete outra vez o ciclo de atividades, ou seja, na espiral cíclica" (Lewin *apud* Carr e Kemmis, 1988, p.176). O modelo apresentado pelo autor envolve quatro etapas:

1. Classificar e diagnosticar uma situação problemática para a prática;

2. Formular estratégias de ação para resolver o problema;

3. Colocar em prática e avaliar as estratégias de ação;

4. O resultado pode levar a um novo esclarecimento e à diagnose da situação-problema. Assim, entra-se numa outra espiral de reflexão e ação (Lewin *apud* Carr e Kemmis, 1988, p.176).

Karr e Kemmis (1988), denominam essas etapas de **planejamento, ação, observação e reflexão.** Estas etapas da espiral relacionam-se entre si, uma precede a outra e todas agem ao mesmo tempo. O planejamento começa juntamente com o processo investigativo, pois é nesse momento que têm início as discussões acerca do problema a ser investigado e são planejadas metas e ações futuras. Quando detectado o problema, o grupo traça ações que objetivam solucioná-lo. Ressalta-se que não há necessidade de seguir à risca o planejamento, uma vez que este poderá sofrer alterações no decorrer do trabalho.

A ação também apresenta uma certa flexibilidade, considerando que estará sujeita a alterações. Flexibilidade esta que poderá resultar em benefícios ao trabalho, pois ao constatarem que não estão no caminho certo, os envolvidos no processo poderão replanejar suas atividades, o que faz com que se sintam mais seguros em relação ao progresso desejado. Percebe-se, então, que a ação é dinâmica uma vez que busca constantes transformações, visando promover melhorias na prática pedagógica. A observação ocorre durante a ação e os fatos observados, após registrados, servem de base para a reflexão.

Segundo Carr e Kemmis (1988, p.15), a observação apresenta quatro funções: 1) verificar se os objetivos foram atingidos ou não; 2) servir de base para modificar o próximo passo; 3) servir de base para modificar o plano geral; 4) propiciar aos envolvidos a oportunidade de aprender. É na reflexão, quarta etapa do processo de investigação-ação, que, com base nos registros e dados coletados durante a observação, avalia-se o que aconteceu na ação. O replanejamento garante a ciclicidade.

> Existe uma complementaridade dinâmica que vincula esses quatro aspectos em um ciclo, em último termo, em uma espiral de ciclos de natureza similar. Para levar a cabo a investigação-ação, um grupo e seus membros empreendem: - o desenvolvimento de um **plano** de ação criticamente informado para melhorar aquilo que já está ocorrendo; uma **ação** para pôr o plano em prática; - **observação** dos efeitos da ação criticamente informada no contexto em que tem lugar, e – a **reflexão** em torno dos efeitos como base para um **novo planejamento**, uma ação criticamente informada posterior, etc... através de ciclos sucessivos (Carr e Kemmis, 1988, p.15).

O momento da reflexão é fundamental para discutir sobre as experiências vivenciadas que foram positivas e as que foram negativas. É nesse momento que a equipe de trabalho reflete sobre o que precisa ser abolido ou ajustado, traçando ações futuras às novas etapas do processo espiralado. Durante o planejamento ou replanejamento deve haver uma relação com a fase anterior, atual e futura, pois se isso não acontecer, a espiral de ciclos rompe-se e o processo não ocorre.

No momento de reflexões, relatos e explicações dos fatos, o trabalho em equipe é essencial, pois possibilita a descoberta de problemas. Os problemas podem ser vistos como

algumas dificuldades enfrentadas ou carências a serem solucionadas e surgem das experiências do cotidiano ou das análises de questões surgidas da vivência da realidade. A pesquisa-ação, neste estudo, evidencia-se como uma forma de conduzir a reflexão crítica, tendo como base a realização de ações concretas de mudança (KEMMIS e McTAGGART, 1988).

Ao referir-se às espirais cíclicas apresentadas por Lewin, Franco (2005), pesquisadora do contexto brasileiro, escreve que a reflexão permanente sobre a ação proporcionada pela ciclicidade é a essência do caráter pedagógico do trabalho investigativo. Conforme a autora, esse processo permanente de reflexão sobre a ação, o qual é eminentemente coletivo, oportuniza a formação de sujeitos pesquisadores. Ela afirma ainda que as espirais cíclicas exercem algumas funções essenciais na pesquisa-ação, quais sejam:

- Instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo;
- Instrumento de autoformação e formação coletiva dos sujeitos;
- Instrumento de amadurecimento e potencialização das apreensões individuais e coletivas;
- Instrumento de articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação. (p. 498)

Ainda conforme Franco (2005), “essa questão das espirais cíclicas envolve-se diretamente com os estudos desta última década sobre a formação do professor crítico-reflexivo” (p. 499). E considerando a importância das espirais cíclicas, as quais, segundo a autora, funcionam como instrumento de reflexão e avaliação das etapas do processo, deve-se considerar que uma pesquisa-ação, para ser realizada satisfatoriamente, precisa de um longo tempo. Nessa direção, a autora argumenta:

> [...] há que se considerar que uma pesquisa-ação não se realiza em curto espaço de tempo. É preciso tempo para construir a intimidade e um universo cognitivo mais próximo; para barreiras e resistências serem transformadas; para apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; para reconsiderações de seus papéis profissionais e elaboração das rupturas que emergem, para o imprevisto e o recomeço... Daí decorre outra necessária consideração: a pesquisa-ação, para bem se realizar, precisa contar com um longo tempo para sua realização plena. Não pode ser um processo aligeirado, superficial, com tempo marcado. (FRANCO, 2005, p. 493)

Vislumbra-se, dessa forma, a concepção de que o pesquisador, ao adotar essa metodologia de trabalho, deve ter calma e compreender que a pressa é prejudicial ao bom andamento do trabalho. A respeito disso, Franco (2005) ressalta que "a pressa é um pressuposto que não funciona na pesquisa-ação e se estiver presente conduz, quase que sempre, a atropelamentos no trato com o coletivo, passando a priorizar o produto, e tornando mais fácil a utilização de procedimentos estratégicos que vão descaracterizar a pesquisa" (p.493).

Com o propósito de realçar suas considerações e na tentativa de deixar claro sobre qual ação se fala quando se refere à pesquisa-ação, Franco (2005) evidencia que:

- As ações referendadas à pesquisa-ação devem estar vinculadas a procedimentos decorrentes de um agir comunicativo;
- As ações empreendidas devem emergir do coletivo e caminhar para ele;
- As ações em pesquisa-ação devem ser eminentemente interativas, dialógicas, vitalistas;
- As ações devem conduzir a entendimento/negociação/acordos;
- As ações devem se reproduzir na produção de um saber compartilhado;
- As ações devem procurar aprofundar a interfecundação de papéis: de participante a pesquisador e de pesquisador a participante, cumprindo assim seu papel formativo;

- As ações devem procurar conviver e superar as relações assimétricas de poder e de papéis;
- As ações devem ser readequadas e renovadas por meio das espirais cíclicas;
- As ações devem integrar processos de reflexão/pesquisa e formação;
- As ações devem se auto-produzir na sensibilidade de diferentes tempos e espaços, emergentes das necessidades vitais do processo (p. 493)

Através das palavras de Franco (2005), evidencia-se a necessidade do pesquisador adequar suas ações em direção a um processo de ação comunicativa, onde o foco deve ser na garantia de espaço de expressão e participação. Isso implica algumas expectativas com relação às ações dos participantes, os quais devem, conforme a autora:

- Participar da elaboração dos instrumentos e assim apreender seu significado;
- Comprometer-se de acordo com seus talentos, suas capacidades, suas experiências e suas relações particulares frente à situação investigada;
- Participar ativamente da elaboração da problemática da ação, da pesquisa, da busca de soluções, enfim de todas as etapas;
- Colaborar nas tomadas de decisão, tanto nas questões de pesquisa quanto nas questões da ação;
- Ser cauteloso no trato da difusão oficial de resultados e prudente nas generalizações;
- Agir profissionalmente e usar seus conhecimentos e experiências para questionar o pesquisador;
- Estar dispostos a participar tanto da pesquisa quanto das ações decorrentes;
- Aceitar viver na incerteza e instabilidade inerentes a toda situação dinâmica, na qual é impossível a previsão de tudo;

- Viver intimamente a experiência e tentar objetivar e partilhar os seus significados com todo o grupo (p. 495).

O perfil que se espera dos participantes, portanto, é de engajamento total na realização das atividades, o que não é fácil conseguir, cabendo ao pesquisador a tarefa de tentar mobilizar o grupo no sentido de cooperação e envolvimento. Nesse sentido, Franco (2005) entende que "é preciso que o pesquisador saiba tecer e construir esse sentimento de parceria e colaboração, construindo um clima grupal que permita a emergência qualitativa dessas ações em todos os participantes" (p. 495)

Segundo Serrano (1990), existem três tipos de investigação-ação: o Modelo Técnico, o Modelo Interpretativo e o Modelo Crítico, explicadas a seguir.

Modelo Técnico: Este modelo visa a transformação de um contexto através do trabalho em equipe. Para atingir este objetivo utiliza-se o método racional, o qual busca a operacionalização de estratégias capazes de promover transformações nas práticas dos participantes. Os problemas são identificados como deficiências ou limitações de tipo instrumental e as soluções propostas resultam na conquista de competências específicas, incluindo-se o aumento no nível de consciência crítica dos envolvidos no processo.

Modelo Interpretativo: Nesse modelo, a investigação da realidade é considerada fundamental para se conseguir reconstruí-la. Segundo essa concepção, só é possível reconstruir ou transformar uma realidade mediante uma perfeita compreensão, por parte do grupo envolvido, dos fatos que a condicionam. Objetiva-se, então, compreendê-la cada vez melhor.

Modelo Crítico: De acordo com este modelo tanto a ciência como qualquer outro tipo de conhecimento jamais devem ser neutros. A premissa fundamental da visão crítica é que para ela a educação é vislumbrada de forma global e dialética. Trata-se de um processo de pesquisa-ação que visa a capacitação emancipatória dos participantes da equipe onde particularmente evidencia-se a conotação político-ideológica deste modelo.

Serrano (1990) acredita que não existe na prática um modelo puro, pois os três estão interrelacionados em maior ou menor grau. O trabalho desenvolvido nesta pesquisa não foge a esta regra, havendo, portanto, ênfase no caráter técnico seguido da dimensão interpretativa.

Um trabalho com pesquisa-ação implica, inicialmente, organizar um grupo com o qual se pretende desenvolver o processo investigativo. É imprescindível que os envolvidos tenham consciência de que terão que intervir em todas as etapas do processo, devendo haver, dessa forma, comprometimento e disponibilidade para os encontros periódicos. Nesse sentido, Serrano (1990, p.98) concorda que "Quando um grupo de pessoas inicia uma dinâmica de investigação-ação, compromete-se ao mesmo tempo a aproximar-se contínua e sistematicamente à realidade que está vivendo para interrogá-la e interrogar-se sobre ela."

Depois de organizada a equipe de trabalho, tem início a investigação através da definição da situação problemática, a qual deve ser identificada com a participação de todos os membros do grupo. O problema deve emanar de uma deficiência prática consensual que precise ser superada. Desde o início fica claro o caráter coletivo da pesquisa-ação, pois todos os envolvidos devem intervir na ação, passando por todas as fases mencionadas anteriormente.

Serrano (1990) afirma que a ação, a pesquisa e a mudança de comportamento são características importantes na investigação-ação. Na ação, segundo a autora, merece destaque o equilíbrio entre teoria e prática, já que "a teoria não se apresenta como um elemento separado e além disso, regulador da ação, mas sim como um elemento que ilumina, orienta e anima a prática dinâmica da ação-reflexão" (p. 77).

Burns (1999) define pesquisa-ação como "um processo estruturado de investigação de questões e/ou preocupações práticas num contexto específico" (p. 31). Para isso, considera essencial a colaboração de participantes que juntos buscarão respostas para as questões identificadas, as quais poderão promover mudanças. A autora vê a pesquisa-ação colaborativa como a abordagem mais adequada para o aperfeiçoamento de professores em pré-serviço e professores em serviço, além de oportunizar a melhoria do ensino em ambientes educativos e crescimento profissional do professor.

A autora ainda sugere 11 fases que podem ser vistas na pesquisa-ação, as quais podem aparecer intercaladas conforme a necessidade do ambiente escolar. A autora apresenta a sequência dessas fases que, segundo ela, evidenciam algumas questões importantes para professores durante a pesquisa:

a) Exploração: Refere-se à identificação e acordo sobre aspectos de interesse do grupo. É o início da ação, em que a documentação, observação sobre o problema é identificado.

b) Identificação: Relaciona-se ao processo de descoberta de um fato, fato este que possibilita aos membros da pesquisa a clareza de ideias sobre o foco de estudo com o objetivo de preparar mais investigações estruturadas.

c) Planejamento: Refere-se ao desenvolvimento de planos de ação para obter dados, bem como buscar métodos de pesquisa adequados.

d) Coleta de dados: Refere-se ao período de coleta de dados e seus procedimentos de seleção.

e) Análise/Reflexão: Refere-se ao momento em que ocorre a análise e a reflexão detalhada dos dados coletados e isto ocorre por meio de um processo organizado de análise e interpretação.

f) Hipótese/Especulação: lança hipóteses sobre o que seria provável ocorrer em função de uma determinada situação.

g) Intervenção: Refere-se às mudanças práticas em função das análises feitas.

h) Observação: Refere-se à análise dos resultados obtidos através da intervenção, bem como sua eficiência.

i) Relato: Momento de relatar as etapas e resultados da pesquisa para o grupo participante.

j) Redação: Elaboração de um artigo, relatório, processos e fases da pesquisa.

k) Apresentação: Momento da apresentação e divulgação do trabalho de pesquisa para públicos maiores.

Para Thiollent (2005) a intenção da pesquisa-ação não está em propor metas estritamente fechadas, pelo contrário, com a participação e opinião de todos os envolvidos no processo, objetiva repensar as metodologias e ações em busca de soluções dos problemas evidenciados previamente, uma vez que os participantes não apenas chegam a conclusões, mas interferem na realidade para comprovar a eficácia (ou não) das conclusões obtidas. Thiollent (2005, p.81) define pesquisa-ação como sendo:

> Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O autor apresenta ainda os principais aspectos em relação à pesquisa-ação como uma estratégia metodológica de pesquisa social:

> 1) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada. Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
> 2) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
> 3) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada. Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
> 4) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2005, p.82)

Nessa perspectiva, é possível perceber a pesquisa-ação como uma metodologia de trabalho que privilegia o processo interativo entre pesquisador e sujeitos da pesquisa e

evidencia, dessa forma, relação de proximidade com a teoria sociointeracional, pois trata ambos como sujeitos ativos e participantes do processo de construção do conhecimento.

3.2 A pesquisa-ação no Brasil: algumas considerações

A pesquisa-ação tem sido muito explorada nos últimos anos como uma metodologia alternativa, na tentativa de solucionar problemas no contexto da sala de aula. No Brasil a propagação da pesquisa-ação aconteceu na década de 1980, juntamente com a valorização dos estudos qualitativos do tipo pesquisa participante, etnográfica, estudos de casos, narrativas, histórias de vida, entre outros, em que o olhar do pesquisador centra-se para dentro da escola e da sala de aula (GATTI, 2002)

No entanto, conforme Molina (2007, p.12), o avanço da pesquisa-ação no Brasil ganha força com a aproximação dos anos 2000 e se apóia no aumento considerável de autores e correntes teóricas que focalizam o trabalho docente.

> O movimento definitivamente assume um lugar no processo de reação à visão do professor como técnico que somente reproduz o que os outros decidem que deva ser feito e às políticas públicas impostas de cima para baixo. Na verdade, auxilia para alicerçar a concepção de que os professores produzem teorizações no seu contexto diário. Está historicamente associada, em grande parte, a um impulso democrático e político. Atinge desde a sala de aula até processos sociais mais amplos, mas tem como grande veio o trabalho docente, as práticas docentes e escolares fincadas no cotidiano da escola.

Molina (2007) afirma ainda que as idéias de Zeichner impulsionaram a pesquisa-ação colaborativa no Brasil e que sua proposta está conectada às de Carr & Kemmis (1988). A importância da pesquisa-ação colaborativa deve-se ao fato de proporcionar mudanças nas práticas pedagógicas, mudanças estas oportunizadas pelas reflexões do professor sobre sua própria prática de sala de aula que acontece conjuntamente com o pesquisador (ZEICHNER, 1998). De acordo com o autor (1998, p.200) "o pesquisador acadêmico estuda, então, com os professores, como estes usam a informação da pesquisa e a pedagogia do projeto emerge dos professores através da pesquisa-ação colaborativa."

Molina (2007) fez um levantamento acerca da produção de 1966 a 2002 e os indicadores internos da pesquisa-ação/investigação-ação colaborativa no Brasil. Segundo o autor, a pesquisa teve como objetivo principal dar visibilidade à produção brasileira de pesquisas tipo pesquisa-ação/investigação-ação. Ele apresentou um mapeamento das dissertações de mestrado e teses de doutorado em pesquisa-ação/investigação-ação produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil no período de 1966 a 2002, distribuindo-as por anos, instituições, regiões e estados, distinguindo-as por tendências da pesquisa-ação e por nível de ensino a que se aplicam. O levantamento foi feito pelo banco de dados da CAPES, bibliotecas digitais de teses e dissertações disponíveis na UNICAMP, USP, PUC/RS, UNESP, PUC/SP, UFRGS, UFSM e UNB.

Foram identificados 236 estudos realizados em 36 Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, sendo que o primeiro do tipo pesquisa-ação encontrado foi no ano de 1971, no PPGE da PUC/SP, criado em 1966. O estudo de Molina evidencia um aumento significativo de trabalhos em pesquisa-ação no Brasil no período de 1997 a 2002, tendo a UFSM se destacado em número de trabalhos na área, pois como afirma Molina (2007:56) “, vemos emergir a UFSM (23), que até então não demonstrava uma produção significativa, seguida pela PUC/RS (16) e UNICAMP (16), universidades que já tinham trabalhos no período anterior.”

De acordo com os resultados da pesquisa, 7 universidades totalizaram a maior produção de pesquisas-ação no Brasil: 117 (49,5 do total de trabalhos defendidos no Brasil). São elas: UFRGS, UFES, UFSC, PUC/RS, UNICAMP, UFSM e USP. E com relação à produção individual, a pesquisa revela que a PUC/RS, com 27 trabalhos, foi a que mais produziu, seguida da UFSM, com 25. Molina (2007:58) chama a atenção para o fato de que “as duas regiões que mais investigaram a partir das referências da pesquisa-ação foram Rio Grande do Sul (80 estudos – 34% do total) e São Paulo (69-30%)”. Isso significa que o Rio Grande do Sul vem se destacando em termos pesquisa-ação educacional.

Molina (2007, p.58) discorre ainda sobre outros dados relevantes da pesquisa, no que se refere à diferença entre a produção do Rio Grande do Sul e São Paulo e a de outros estados.

> Existe uma diferença muito grande entre essa produção e a dos outros estados. Paraná e Rio de Janeiro produziram 17 (7,2% cada um deles); Santa Catarina, 12 (5%); Espírito Santo, 11 (4,5%); Bahia, 9 (3,8%); Rio Grande do Norte, 7 (3%); Mato Grosso, 4 (1,6%); Goiás, 3 (1,2%); Ceará, Distrito Federal e Amazonas, 2 (0,8% cada um deles; e Piauí, 1 (0,4%).

O autor ressalta que as diferenças regionais no país são muito marcantes e que as regiões Sudeste e Sul se destacaram por serem mais populosas e desenvolvidas industrialmente e concentrarem os PPGEs mais antigos e que possuem maior volume de produção de pesquisa em Educação.

A pesquisa mostrou, também, que o número de dissertações foi maior que o de teses, fato que evidenciou que a maioria dos pesquisadores eram iniciantes e as universidades que mais produziram dissertações foram a PUC/RS com 25 estudos; a UFSM, 24; a UFES e UFRGS com 11. O ano de 2000 foi o que apresentou o maior número de produção de dissertações com 33 trabalhos, seguido de 2001, com 28. Já as teses tiveram no ano de 2001 seu período de maior produção, 10 trabalhos. Através da análise desses dados apresentados por Molina, os quais mostram que o Rio Grande do Sul se destaca em termos de produção em pesquisas-ação, é possível perceber que nosso estado está em consonância com o que o autor sugere: uma aproximação entre universidade e o contexto escolar.

Nesse sentido, acredito que este trabalho colaborativo que desenvolvi, juntamente com os professores em pré-serviço, viabilizou essa aproximação entre pesquisadores universitários e escola pública, como também aconselham Tardif (2002), Molina (2007), Celani (2009), entre outros.

3.3 A pesquisa-ação e a formação do professor

As transformações que vêm ocorrendo na escola e na sociedade devido à globalização da informação fazem com que pesquisadores da área da LA dediquem parte de seus estudos à questão da formação do professor de línguas, sobretudo a formação continuada.

Inicialmente, torna-se necessário abordar a questão da formação de professores sob o ponto de vista do modelo universitário de formação. Sobre isso, Tardif (2002, p.270) afirma

que os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento. Nessa perspectiva, a tendência é os alunos assistirem aulas durante o tempo que permanecem na universidade e posteriormente, ou ainda durante essas aulas, irem para estágios onde "aplicam" os conhecimentos adquiridos. Após o processo de formação, passam a trabalhar sozinhos constatando, segundo Tardif, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na prática cotidiana. Segundo o autor, esse modelo aplicacionista não é somente ideológico e epistemológico, mas também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias.

A pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três polos separados onde os pesquisadores produzem conhecimentos que são transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática. Segundo Tardif (2002, p.271-272), esse modelo aplicacionista comporta um certo número de problemas fundamentais bastante conhecidos hoje:

Primeiro problema: É idealizado de acordo com a lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores. A lógica disciplinar comporta duas limitações maiores para a formação profissional:

- por um lado, por ser monodisciplinar, ela é altamente fragmentada e especializada;

- por outro lado, a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo.

Segundo problema: Trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. Ele se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho mais profundo.

Conforme Tardif (2002), esses futuros professores concluem o processo formativo sem terem sido "abalados" em suas crenças e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes.

Em relação ao primeiro problema apresentado pelo autor, percebe-se uma aproximação com as ideias de Ferro (1998), a qual, em sua tese sobre a formação de professores de inglês na Universidade de São Paulo, constata a existência de um modelo de formação profissional idealizado. Segundo Ferro, esse modelo reduz o professor em formação a um especialista. A autora vai além, quando afirma que esse modelo de formação parece prestar-se à manutenção de formas burocráticas e rotineiras, nas quais impera o "ensinar" para o "saber-fazer" em que nenhum dos polos (formador e aprendiz) interage para o seu desenvolvimento profissional.

Tardif (2002) apresenta algumas possibilidades promissoras de campo de trabalho para os pesquisadores universitários. Segundo ele, várias possibilidades vêm sendo exploradas em diferentes países há uns vinte anos, as quais resultam em tarefas concretas para os professores universitários.

Primeira tarefa: elaborar um repertório de conhecimentos para o ensino, repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho. Supõe que os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores, vistos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores dos pesquisadores.

Segunda tarefa: introduzir dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente ou principalmente regidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes e as trajetórias de carreira no meio universitário. Esses dispositivos devem ser pertinentes para os professores e úteis para a sua prática profissional.

Terceira tarefa: quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional, isto é, fazer com que as disciplinas contribuam de outra maneira e tirar delas o controle total na organização dos cursos. Essa tarefa é difícil porque exige uma

transformação dos modelos de carreira na universidade e implicaria a criação de equipes de formação estáveis e responsáveis pelos muitos alunos que permanecem juntos durante toda a duração de sua formação.

Quarta tarefa (a mais urgente): promover a auto-reflexão no meio docente universitário, ou seja, os professores universitários devem realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. A atual situação da escola de Educação Básica evidencia o caráter de urgência de práticas crítico-reflexivas sobre o próprio fazer docente, o que Moita Lopes (1996) denomina de autoformação contínua em que o professor se envolve em um processo crítico de reflexão sobre sua própria ação.

Nessa perspectiva, Celani (2009) também aponta a necessidade do professor ser um pesquisador da própria prática. Segunda ela, há a necessidade de um preparo que começa no processo de formação docente, processo este que deve se basear em práticas reflexivas e não em receitas. A pesquisadora afirma que somente a reflexão prepara o profissional para enxergar-se como um pesquisador de sua própria prática.

Burns (1999) salienta que a pesquisa-ação colaborativa evidencia-se como uma importante metodologia alternativa para o desenvolvimento e aprimoramento de professores em serviço e em pré-serviço, pois oferece ferramentas para a melhoria do ensino em ambientes educativos e crescimento profissional do professor.

> Pesquisa e auto-reflexão em sala de aula são componentes importantes do crescimento profissional, proporcionando uma base sólida para o planejamento e ação pedagógica e viabilizam estruturar decisões locais da sala de aula dentro de considerações educacionais, institucionais e teóricas mais amplas. (BURNS, 1999, p.16)

Pesquisadores como Moita Lopes, entre outros, acreditam que a atuação dos profissionais de línguas, especialmente dos professores de LE, exige desafios que, em decorrência da formação inicial, muitos desses profissionais não se sentem preparados para enfrentar. Talvez isso ocorra porque os cursos de formação de professores de línguas estejam trabalhando apenas aspectos referentes à competência linguística do aluno-professor. Assim,

“a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e por que ensinar que sejam informadas teoricamente ” (MOITA LOPES,1996, p.179). Ele acredita que os professores são treinados para certos modismos sobre o ensino de línguas, ou seja, recebem treinamento baseado em dogmas.

> Esta visão dogmática da formação do professor de línguas envolve, basicamente, treinamento no uso de técnicas de ensino, que são tomadas como a última palavra sobre o ensino de línguas, e que deverão ser usadas pelo professor em sala de aula exatamente da forma recomendada por manuais de ensino ou pelo professor-formador, como se isso fosse possível (MOITA LOPES, 1996, p.180).

O autor afirma que o professor-formador trabalha, portanto, com uma concepção de conhecimento como produto que deve ser incorporado pelo professor-aluno. Percebe-se que essa “formação dogmática” questionada por Moita Lopes (1996) aproxima-se do modelo aplicacionista do conhecimento apresentada por Tardif (2002), oportunidade em que os professores “aplicam” os conhecimentos adquiridos.

A exemplo de Tardif (2002) e Moita Lopes (1996), Rodrigues (2003) defende a ideia de uma formação marcadamente reflexiva a fim de se estabelecer, por parte do professor de inglês, sua identidade profissional; uma identidade, segundo a autora, continuamente em formação que, como consequência, poderá contribuir para a reconstrução da identidade do ensino de línguas estrangeiras no contexto escolar.

Rodrigues (2003) entende que para avançar na discussão sobre a viabilização de novas propostas de ensino, três importantes aspectos merecem destaque:

1. **A falta de domínio do objeto de ensino –** Em razão da pouca fluência na LI, muitos professores não conseguem repensar sua prática e superar um paradigma que restringe o trabalho com o idioma ao domínio de estruturas gramaticais. Em decorrência disso, esses professores, na tentativa de controlar o conteúdo que ensinam, acabam organizando sua prática com textos simples, descontextualizados, produzidos como pretexto para ensinar aspectos gramaticais. O avanço no sentido de uma prática centrada na língua

como sistema para outra que tenha como foco a relação entre sujeitos – professor/alunos – e a linguagem na construção do conhecimento exige autonomia do profissional de línguas, bem como consciência dos aspectos metodológicos e do seu objeto de ensino.

Segundo a autora, propor o trabalho com textos autênticos, por exemplo, demanda uma proficiência em leitura que muitos professores não possuem. Isso gera uma certa insegurança para o professor que trabalha num contexto que exige mudança.

2. **O ideal *versus* o real –** Grande parte dos professores sofrem do que Grabes (1996 apud Rodrigues, 2003) denomina "síndromes". Declarações como: "se, pelo menos, meus alunos fossem educados e prestassem atenção, eu conseguiria fazer um bom trabalho"; "se, pelo menos, eu tivesse mais recursos na escola, a realidade seria outra"; "sim, é importante trabalhar com textos que tenham algo a dizer e problematizem questões ligadas à identidade de meus alunos, mas na minha realidade isso é impossível"; "sim, é preciso trabalhar com a capacidade de interpretação dos alunos, mas na minha realidade é impossível, pois os alunos não sabem nada", acabam dificultando a ruptura com um paradigma que massifica, simplifica e descontextualiza o ensino da língua estrangeira. Depoimentos desse tipo são facilmente identificados, porém de difícil intervenção por se tratar de obstáculos institucionais, os quais são validados socialmente e representam fortes justificativas contra quaisquer projetos que objetivem mudanças.

3. **O isolamento do professor –** O trabalho acontece realmente quando o professor entra na sala de aula e fecha a porta. É nesse espaço que o professor faz o que acha certo, de acordo apenas com sua crença. Essa idéia de individualidade reduz o valor de reuniões, troca de ideias e realização de atividades conjuntas. O rompimento com essa crença demanda um amadurecimento individual e conscientização do valor do trabalho em equipe, geralmente orientado por um coordenador pedagógico, no sentido de buscar uma identidade coletiva para o grupo.

Esse isolamento, essa solidão que o professor enfrenta é, segundo Celani (2009), causa da falta de reflexão, pois o profissional não tem, muitas vezes, colegas com quem trocar ideias e experiências na escola. Por isso, a autora alerta para a importância de ficar atento às oportunidades em centros de recursos e usar a internet para pesquisar e efetivar contato com o idioma.

A partir das proposições apresentadas por Celani (2009), e como assinala Rodrigues (2003), para trabalhar com essas questões importantes, uma formação continuada que viabilize a conscientização, a problematização e a análise de aspectos sobre a prática diária do professor de línguas configura-se como necessária.

Diante do cenário em que se encontra o ensino da LE atualmente, faz-se necessário, mais do que nunca, que o trabalho de formação continuada chegue à escola e promova uma reflexão sobre a prática docente dos professores de língua inglesa. Como afirma Rodrigues (2003), a formação continuada auxilia o professor a tornar-se consciente de que a formação de sua identidade profissional não depende somente da frequência a cursos de capacitação antes ou durante sua atuação em sala de aula. A formação dessa identidade implica um profissional que reflita constantemente sobre sua prática e seu contexto de atuação, suas limitações e possibilidades, um sujeito autônomo, com condições de buscar soluções para os problemas que surgem em seu cotidiano.

Tais considerações alinham-se aos princípios metodológicos apresentados pela pesquisa-ação, uma vez que esta promove a reflexão sobre a própria prática de sala de aula, o que pode levar à busca da solução para os problemas identificados num contexto específico.

No que se refere ao processo reflexivo, Perrenoud (1999), corrobora a ideia de que se deve preparar o professor para a prática reflexiva, para a inovação e, principalmente, para um trabalho cooperativo. Segundo ele, "prática reflexiva e participação crítica devem ser entendidas como orientações prioritárias da formação de professores" (p. 5). O autor salienta ainda que a prática reflexiva nunca deve ser um trabalho individual, solitário, mas sempre através de diálogos informais, *feedback* de pessoas envolvidas no processo, auto-análises de atividades desenvolvidas, reflexões sobre sua qualidade e avaliações desse trabalho. No tocante à participação crítica, Perrenoud (1999, p.11) escreve que esta se apresenta em quatro níveis:

1. Aprender a cooperar e atuar em rede;

2. Aprender a viver a escola como uma comunidade educativa;

3. Aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela;

4. Aprender a dialogar com a sociedade. Segundo o autor, para que essa participação crítica faça parte da rotina profissional dos professores é necessário prepará-los para isso. É preciso desenvolver competências embasadas em saberes específicos das ciências humanas.

Ao abordar a formação do professor de LE, Celani (2001) alia-se à concepção de que a prática reflexiva e a participação crítica são fundamentais na formação de professores. Para a autora, educação e ensino reflexivos são emancipatórios, levam ao aprimoramento da prática e consequentemente à autonomia dos professores. Segundo Celani (2001, p.35) "somente por meio da prática reflexiva que o professor poderá dominar a complexidade e a imprevisibilidade " que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula ".

Em relação à formação continuada do professor de LE, Celani (2009) considera que somente a reflexão fará com que o professor se torne um pesquisador de sua própria prática, e a formação continuada proporcionará isso a ele. Nessa perspectiva, a autora menciona o programa para formação gratuita de professores da PUC-SP, o qual coordena juntamente com a professora Drª Heloisa Collins. Neste programa, inicialmente os professores têm aulas de aperfeiçoamento linguístico e na sequência, participam de um curso de extensão denominado "Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando", onde gravam suas aulas e avaliam o que funcionou ou não.

O curso teve iniciou em 1995 e faz parte do programa de desenvolvimento profissional "A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática". Destina-se a professores de inglês da rede pública do Estado de São Paulo e originou-se de uma parceria entre a Associação Brasileira Cultura Inglesa e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP. É

reconhecido pela Secretaria de Educação de São Paulo e financiado integralmente pela Associação Brasileira Cultura Inglesa, entidade responsável pela oferta das ferramentas necessárias para que o professor-aluno desenvolva sua habilidade lingüística na LI. O curso realiza-se na modalidade *online* e tem como objetivos:

- Estabelecer junto ao professor as bases teóricas da reflexão como instrumento de transformação;

- Possibilitar o desenvolvimento de estratégias reflexivas que levem os professores a rever seu desenvolvimento profissional e acadêmico, avaliar o desenvolvimento de um planejamento, ampliar a compreensão do papel da língua inglesa no contexto educacional brasileiro e aprofundar a compreensão dos objetivos e necessidades de aprendizagem de uma língua estrangeira e das habilidades comunicativas envolvidas nesse processo;

- Possibilitar reflexão sobre a sala de aula e os processos de ensino-aprendizagem como objetos de pesquisa acadêmica;

- Possibilitar reflexão sobre o papel do material didático no ensino de inglês, com elaboração e aplicação de critérios para análise de materiais didáticos disponíveis e construção de materiais relevantes;

- No ambiente *online,* possibilitar o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em inglês, em ambiente digital, por meio da navegação e do uso de ferramentas síncronas e assíncronas, ligadas à produção de textos individuais e conjuntos, à comunicação e à colaboração com os pares, com vistas à otimização das possibilidades de formação e manutenção de comunidades de aprendizagem;

- Possibilitar o desenvolvimento de práticas de compreensão e expressão oral, igualmente com vistas à otimização das possibilidades de formação e manutenção de comunidades de aprendizagem;

- Auxiliar o professor a desenvolver uma maior e mais profunda compreensão dos processos de aprendizagem do inglês como língua estrangeira e a se conscientizar sobre a qualidade de seu desempenho no uso do inglês. (COGEAE, PUC/SP, 2009)[3]

O curso divide-se em três módulos de 90 horas cada, acontece sempre no período acadêmico, nos meses de março a junho e agosto a novembro. Ações como essas, segundo Celani (2009), oportunizam aos professores, além do estudo dos aspectos didáticos, a reflexão sobre questões da prática em sala de aula. Esses professores preparam unidades didáticas e testam esse material nas escolas em que trabalham, pois o objetivo é, de acordo com a autora, compartilhar a formação com as escolas.

A exemplo de Perrenoud (1999), Celani (2001,2009) considera que a prática reflexiva dissociada da participação crítica não é suficiente. Segundo ela, ambas devem estar presentes e fazer parte da rotina profissional dos professores de LE.

Entendo que para a efetivação de uma prática reflexiva, a parceria colaborativa entre pesquisadores e professores em pré-serviço em processos investigativos de sala de aula configura-se como de extrema relevância, pois dessa forma os problemas poderão ser identificados e solucionados. Com essa intenção e objetivando promover uma melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem da LE na escola pública, decidi realizar este trabalho colaborativo no qual estão envolvidos professores em pré-serviço, uma professora em serviço e o contexto da sala de aula de uma escola pública de Cruz Alta/RS.

[3] COGEAE - Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão, PUC-SP.

4. CULTURA, LEITURA E PEDAGOGIA CRÍTICA NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este capítulo apresenta algumas considerações sobre cultura e o ensino e aprendizagem de LE, partindo de algumas concepções do termo cultura, tendo como base Moran (2001). Com o objetivo de aprofundar a discussão, serão explorados ainda alguns teóricos como Schlatter (2000), Lo Bianco (2003) e Barata (2005). O capitulo aborda, por conseguinte, algumas perspectivas para o ensino da cultura, tendo em vista que a relação entre cultura e ensino existe, é intrínseca e considerando ainda que o professor parece encontrar dificuldades em realizar um ensino que contemple aspectos culturais, dedicando maior parte de suas aulas ao trabalho com aspectos estruturais da língua.

Em decorrência disso, perdem-se oportunidades de leituras e reflexões sobre as implicações existentes entre ensinar e aprender uma LE, o que pode resultar no desenvolvimento de uma consciência crítica e no incremento da competência comunicativa intercultural. A fim de discutir essa questão, o capítulo contempla ainda aspectos relacionados à pedagogia crítica no ensino de LE. Antes, porém, torna-se necessário apresentar as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da LE.

4.1 O ensino de LE segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram apresentados aos professores em 1998, pelo então Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza, o qual salientou que o documento foi elaborado tentando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas do país.

De acordo com os responsáveis pela elaboração dos PCNs, entre os quais estavam os pesquisadores Celani e Moita Lopes, o documento apresenta uma perspectiva sociointeracionista tanto do uso como da aprendizagem da língua estrangeira moderna, e por figurar uma grande área como as linguagens, códigos e suas tecnologias, a LE assume uma função instrínseca, a qual visa, acima de tudo, a comunicação entre os indivíduos. Para isso, "o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana" (PCNs, 1998, p.94).

Devido às múltiplas interfaces da LE com as demais disciplinas que compõem o currículo e com a vida cotidiana, a heterogeneidade das turmas e do pequeno número de aulas semanais, o professor deve, segundo os PCNs, estar alerta para a importância de:

- Definir metas de aprendizado;
- Estabelecer etapas sequenciais de encadeamento dos módulos de aprendizado;
- Definir critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem privilegiados nos três anos do curso;
- Selecionar procedimentos que possibilitem a aquisição e a ativação de competências aliadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários;
- Articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações-desafio da vida social, dentro e fora da escola. (p. 93)

Todavia, a ênfase maior é dada à importância de um trabalho que priorize atividades de leitura[4], considerando que "a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras

[4] No entanto, não estou defendendo aqui o ponto de vista de que apenas a habilidade da leitura em LE seja focalizada na sala de aula. Todas as habilidades são relevantes para os alunos.

modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação" (p.97). Tal argumento é justificado através das seguintes palavras:

> É pela leitura que o aluno será capaz de interpretar estatutos de interlocutores, observar a norma e a transgressão, as variantes dialetais, as estratégias verbais e não-verbais, as escolhas de vocabulário, observando assim registros diferenciados e aspectos socioculturais que se podem depreender a partir dos enunciados e de seus produtores . (PCNs, 1998, p.97)

Segundo os PCNs, a construção ou mobilização da competência de apreender os sentidos gerados pelos atos de linguagem nos processos de interlocução, em diferentes situações do cotidiano, na leitura de textos orais ou escritos, ocorre através da interrelação dos componentes envolvidos no ato comunicativo, com um todo coerente, que implica aspectos socioculturais, intra e extra-linguísticos. Para isso, de acordo com os PCNs, a correlação de elementos textuais em LE, que podem estar relacionados a seus equivalentes na LM, possibilita a compreensão desses elementos. "As legendas, em português, de filmes estrangeiros podem ser objeto de estudo quanto ao aspecto da tradução e adequação da transposição linguística" (PCNs, 1998, p.97).

O ensino da LE tem como objetivo preparar o indivíduo para, ao concluir o ensino médio, independente de continuar seus estudos ou não, fazer uso do idioma em situações da vida contemporânea, nas quais se exige aquisição de informações (p. 97). Esse é o escopo que, segundo os PCNs, se pretende com o ensino da LE. Mas apesar de reconhecer a relevância do trabalho com os aspectos estruturais da LE na sala de aula, os PCNs alertam para o fato de que o professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo da disciplina não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. "O domínio da estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura, interpretação e produção de textos (p.104).

Devido ao reduzido número de aulas semanais e a heterogeneidade das turmas, que geralmente são compostas por aprendizes em diferentes estágios da LE, os PCNs destacam a necessidade de criar estratégias para que as competências e os conteúdos sejam efetivamente

desenvolvidos nos três anos do ensino médio. Para isso, metodologicamente, o documento sugere ao professor um trabalho a partir de três eixos:

- A estrutura linguística;
- A aquisição de repertório vocabular;
- A leitura e a interpretação de textos. (p. 103)

Entretanto, "o último item é o mais importante e se utilizará dos dois primeiros para efetivar-se". (p. 103). A ênfase maior é atribuída ao texto, considerando que, conforme os PCNs, o trabalho com a estrutura linguística e a aquisição de vocabulário só terá significado se partir do texto e remeter novamente ao texto como totalidade. "É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no ensino médio" (p.103). O texto ressalta que atualmente, mais que nunca, é extremamente necessário deter a competência de ler em LE. Todavia, não se deve atribuir apenas às disciplinas da área de Linguagens. Códigos e suas Tecnologias a responsabilidade de desenvolver essa competência.

Segundo os PCNs, é papel da escola e não apenas das disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, desenvolver essa competência. Consoante os PCNs, essa proficiência sugerida deve se estruturar gradativamente, a partir do ensino fundamental. Os PCNs recomendam que:

> A leitura deve integrar, como elemento articulador, todas as disciplinas do currículo, abrindo muitas possibilidades de trabalho para o professor, especialmente o de Língua Estrangeira Moderna. Pela leitura concretiza-se a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido. Aprender a ler de modo amplo e em vários níveis é aprender a comunicar-se, é valer-se do texto em língua estrangeira para conhecer a realidade e também para aprender a língua que, em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, conformando visões de mundo. (PCNs, 1998, p. 107)

Juntamente com a questão da leitura, outro aspecto fortemente enfatizado pelos PCNs é a necessidade da escola acompanhar a evolução tecnológica e explorar ao máximo os benefícios que esta pode oferecer. O documento sugere, entretanto, que "longe de omitir-se em relação aos ganhos que a informática trouxe aos sistemas de ensino ou de fanaticamente centrar seu ofício nos avanços tecnológicos, o professor deve manter uma posição de equilíbrio" (p. 88). Para isso, conforme os PCNs, o professor deve observar quatro entradas plausíveis e práticas nesse universo, quais sejam:

- Utilizar editores de textos;
- Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino;
- Estimular a comunicação à distância por meio da telemática;
- Utilizar as ferramentas multimídia no ensino. (p. 88)

A recomendação é que o professor, enquanto um produtor de documentos no contexto escolar (avaliações, projetos, materiais didáticos, entre tantos outros), utilize ferramentas que agilizem seu trabalho, seja na pesquisa, seja na produção e na publicação de material. E nesse sentido "apesar da resistência de muitos que se formaram fora dessa cultura, as modernas tecnologias sem dúvida têm muito a oferecer" (p. 89).

Além da leitura, o tópico cultura, também objeto de discussão nesta tese, é apresentado pelos PCNs quando, ao abordar a questão da contextualização sociocultural, o documento reforça a ideia de que "sendo a língua um bem cultural e patrimônio coletivo, no estudo de idioma estrangeiro é fundamental a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra" (p. 100). Para isso, os PCNs apontam como exemplo, no caso do inglês, especificamente, a análise da influência da cultura norte-amerciana e da própria língua inglesa sobre outras culturas e idiomas. "A ampliação de horizontes culturais passa pela ampliação do universo linguístico. É indispensável, também,

que as aulas de língua estrangeira moderna possibilitem o estudo de grupos culturais (migrantes, *rappers*, por exemplo) a partir de seus usos linguísticos (p. 100).

Outro aspecto fortemente salientado pelos PCNs é a formação do professor. Ao iniciar esta abordagem, os PCNs resgatam Tardif (2002), segundo o qual o saber docente que deve prevalecer é o saber social, que pode e deve ser compartilhado. O autor afirma que o saber docente tem caráter social por entender que um professor.

> [...] nunca define sozinho seu saber profissional, já que, no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem. Em resumo: "nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social". (Tardif, 2002, p. 13)

Conforme os PCNs, "é de se supor, portanto, que esse saber produzido socialmente resulte de negociação entre diversos grupos" (p. 129). Além disso, o documento ressalta que a tarefa de ensinar implica obrigatoriamente a constante tarefa de aprender, combinação esta que leva o professor "a uma prática reflexiva, a um alto grau de profissionalização, ao trabalho em equipe, preferencialmente baseado em projetos" (p. 129).

Com base em Philippe Perrenoud, os PCNs destacam algumas competências pertinentes ao professor de LE: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua (p. 129). Essa última competência é destacada como a mais importante e necessária das competências a serem desenvolvidas pelos professores de LE. Todavia, de acordo com os PCNs, saber administrar a formação continuada implica muito mais do que apenas participar de cursos. É, principalmente:

- Saber e explicitar as próprias práticas;
- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua (cursos, leituras, reflexão sobre as próprias práticas, trabalho em equipe, auto-avaliação);

- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);

- Participar de projetos educacionais da escola, interagindo com os colegas e outros profissionais de apoio;

- Participar da formação dos colegas, observando e aceitando ser observado. (p. 134)

Para o sucesso da formação continuada, os PCNs sugerem, como Tardif (2002), a parceria entre as instituições de ensino onde os professores trabalham e as universidades, além de outras. Trata-se, na verdade, de práticas que dependem "de uma elaboração cooperativa, que requer uma discussão compartilhada sobre a formação, de modo a evitar decidir na incerteza e agir na urgência, síntese feita por Perrenoud sobre a situação em que o professor exerce seu ofício hoje" (p. 134).

Os PCNs enfatizam ainda que, além de conhecer e estudar os fundamentos teóricos da disciplina, o professor também precisa conhecer os aspectos linguísticos relativos à fonologia, à literatura e à cultura dos países em que o idioma é falado. E "para suprir falhas porventura advindas de seu curso de graduação, o docente deve buscar aprimorar seus conhecimentos técnicos específicos, bem como atualizar-se em relação aos novos padrões didáticos e metodológicos" (p. 134). Esse aprimoramento ou atualização deve ocorrer através de leituras e da participação em programas de formação continuada, considerações presentes na abordagem de Celani (2009).

Considerando que os PCNs foram elaborados com o objetivo de fornecer subsídios ou proposições para o ensino e aprendizagem da LE, devem servir de base para reflexão sobre a prática de sala de aula. Os professores deve considerar, antes de mais nada, que são parâmetros que oferecem possibilidades de ajustes de acordo com o contexto local. Trata-se de um documento que oferece um norte aos professores, uma base teórica que, somada a discussões e ajustes aos contextos específicos, pode resultar num trabalho que atende às reais necessidades ou expectativas dos aprendizes e dos próprios professores.

Contudo, estudos como o de Vinhas (2009) sinalizam que as orientações apresentadas pelos PCNs, por alguma razão, ainda não estão sendo observadas pelos professores das escolas públicas. A autora desenvolveu uma pesquisa em cinco escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Pelotas/RS, a fim de comparar lei, teoria e prática no ensino da LE. A pesquisa tinha como objetivo, segundo ela, discutir como se ensina inglês atualmente, tendo em vista os conteúdos abordados, os procedimentos didático-pedagógicos adotados e os objetivos subjacentes à prática do professor. O contraste efetivou-se "por meio de um levantamento de documentos oficiais, de trabalhos publicados na área de ensino de línguas estrangeiras e de cadernos de alunos do ensino fundamental" (p. 228). Foi selecionado apenas um caderno por escola, e a escolha foi feita pelo próprio professor da turma.

De acordo com a autora, para que o exercício da cidadania ocorra, é necessário trabalhar, pelo menos, com leitura e produção de textos na sala de aula. Entretanto, o trabalho com o conhecimento metalinguístico da LE continua predominando, em geral, nas escolas. Ela afirma que exercícios estruturais, listas de palavras, conjugações verbais e preocupações referentes ao sistema ainda são maioria no ensino de LE nas escolas públicas de Pelotas.

Por outro lado, Vinhas (2009) entende que, embora ainda muito sutil, existe um movimento de mudança em algumas escolas daquele contexto educacional, pois o trabalho com a leitura, a compreensão auditiva e a produção de textos mostram que o ensino brasileiro pode sustentar uma prática diferenciada do ensino da LE, atingindo, então, o objetivo principal dos PCNs: o exercício da cidadania .

4.2 Cultura e ensino da LE

Conforme mencionado anteriormente, uma dificuldade apresentada pelos professores que ensinam LE é com relação ao tratamento dado aos aspectos culturais da língua. Talvez isso ocorra devido à insegurança por falta de conhecimento ou de preparo, uma vez que o trabalho envolvendo aspectos culturais vai além de estudar os costumes e hábitos dos usuários de uma língua. Antes de continuar a reflexão sobre cultura e ensino, porém, faz-se necessário resgatar algumas definições de cultura.

Na busca pela definição de cultura, encontra-se uma multiplicidade de conceituações, o que evidencia a cautela que os professores devem ter ao abordar este tema em sala de aula, para desenvolver um bom trabalho e oportunizar aos aprendizes um ensino de qualidade. Para isso, esses professores devem adotar uma linha teórica consistente, bem como uma metodologia condizente com seus objetivos. Cabe a eles, portanto, a seleção criteriosa do embasamento teórico, bem como da metodologia que considerar mais adequada para seu contexto de trabalho.

Numa reflexão sobre aspectos referentes à cultura e sua definição, Hadley (2001) emprega a definição de Galloway (1992), a qual nos faz perceber a importância do reconhecimento da influência dos aspectos culturais sobre os indivíduos.

> Culturas são criações humanas poderosas, oportunizando às pessoas uma identidade compartilhada, um parâmetro coesivo para selecionar, construir e interpretar a percepções e ainda para designar, de forma consistente, valores e significados. Esses sistemas complexos de pensamento e comportamento que os indivíduos criam e perpetuam são sutis, profundos e construídos de forma tal que se tornam universais. Tudo que se encaixa nessa estrutura cultural passa a ser denominado de natureza humana, instinto, senso comum, lógica. As coisas que não se encaixam são diferentes e, portanto, são ilógicas, imorais, sem sentido ou resultado de um estágio de desenvolvimento ingênuo e inferior da 'natureza humana'. (Hadley, 1993, p.359)

Através dessas palavras, é possível perceber o que as pessoas entendem por cultura de maneira geral – atitudes, crenças e valores aceitos pela sociedade como naturais e por isso tendemos a seguir naturalmente. Consequentemente, tudo o que foge a esse padrão socialmente estipulado, que não se encaixa a essa 'estrutura cultural', choca, causa estranhamento, é considerado imoral, ilógico e sem sentido.

Moran (2001) apresenta algumas concepções de cultura que podem influenciar o ensino e aprendizagem de uma LE. O autor menciona uma primeira visão de cultura denominada por alguns autores, como Kramsch (1988), por exemplo, de **cultura com C maiúsculo,** a qual se refere às realizações de maior prestígio da sociedade como a arte, a música, o teatro e a literatura. Já a **cultura com c minúsculo** envolve práticas sociais que fazem parte da rotina, do dia-a-dia das pessoas e, segundo o autor, "[...] é vista como os costumes, as tradições ou práticas que as pessoas realizam em suas vidas diárias" Moran

(2001, p.4) apresenta ainda uma concepção de cultura relacionada à competência comunicativa das pessoas. Ele assevera que:

> A cultura é vista como comunicação e tudo que as pessoas de uma cultura particular usam para comunicar-se, a saber, língua, verbal e não-verbal, incluindo uma variedade de formas como movimentos corporais, contato com o olho, tempo, espaço, cheiros, toque e o uso da situação social.

O autor apresenta ainda outras concepções de cultura. Uma delas pode ser definida como um **conceito geral**, que como Galloway (1992), Moran entende como valores, atitudes e a consciência intercultural. Segundo o autor (id.) a cultura pode também ser entendida como comunicação intercultural, à medida em que ocorre o contato de diferentes culturas. Nesse caso, cultura seria vista como o processo no qual as pessoas se esforçam para se comunicar interculturalmente segundo as normas dos grupos sociais.

A cultura pode ser vista ainda como o espaço no qual os grupos interagem de forma competitiva, isto é, onde as relações ocorrem com a finalidade de conquistar poder, influência ou autoridade. Sobre isso, Moran (2001) manifesta-se afirmando que as pessoas que pertencem a certo grupo e as de fora desse grupo, os ricos e os pobre, os privilegiados e os não privilegiados, os opressores e os oprimidos, são vistos como participantes de uma luta contínua para conquistar seus objetivo, para mudar ou manter o *status quo* cultural (p. 5).

Vale destacar ainda o que Moran (2001) apresenta como **experiência cultural,** isto é, o trabalho desenvolvido com algum **texto cultural** em sala de aula, o envolvimento dos aprendizes em atividades que oportunizem o contato com a língua alvo. Para o autor, **texto cultural** significa todo e qualquer tipo de representação da cultura alvo que é utilizada em sala de aula como recurso didático.

O trabalho com a cultura na sala de aula implica alguns objetivos básicos, quais sejam: entendimento cultural, consciência cultural, adaptação cultural, assimilação, integração, mudança social, competência comunicativa, transformação da identidade e proficiência de língua (MORAN, 2001) .

Em relação ao valor atribuído ao conceito "cultura", Lo Bianco (2003) afirma que este varia nas mais diversas áreas do conhecimento, ou seja, varia de uma supervalorização a uma desvalorização total, sendo o mesmo, nesse caso, raramente mencionado. Segundo o autor (id.) na área das ciências humanas a referência feita à cultura é para explicar os afazeres humanos e em algumas Ciências Sociais, como a Economia e a Sociologia, por exemplo, a cultura é muito pouco referida, chegando até nem ser mencionada.

Lo Bianco (2003) afirma ainda que esta variação de valores ocorre também na área de ensino de línguas. Ele menciona que no começo do século o trabalho com a cultura era o principal objetivo do ensino de línguas. Já no século XX, entretanto, destacou-se mais o trabalho voltado aos aspectos gramaticais nas aulas de língua estrangeira e só recentemente o papel da cultura voltou a ser considerado significativo no ensino e aprendizagem de LE. O autor chama a atenção para o fato de que há vários modos de compreender a cultura: ela pode se destacar ou ser praticamente invisível, podendo ser ainda libertadora ou opressora. Essas concepções dependem, todavia, da posição social e econômica que as pessoas ocupam. Dessa forma, sendo o conceito de cultura importante para a sociedade, porém complexo, há necessidade de parâmetros muito bem definidos.

A Linguística, os estudos culturais e o ensino são muitas vezes, de acordo com Lo Bianco (2003), áreas desconexas. Em razão disso, o teórico informa que tenta, em seu trabalho, estabelecer uma conexão entre essas áreas, direcionando sua atenção principalmente para o ensino de línguas estrangeiras. Ele sugere uma postura semelhante aos professores de LE, afirmando que a "conexão" entre essas áreas possibilita preparar o indivíduo para o exercício crítico da cidadania.

Na perspectiva de Kramsch (1998), a língua é o veículo mais importante de condução da vida das pessoas, pois quando estas a usam com o propósito comunicativo, a conectam com a cultura de diversas formas. A autora afirma que uma dessas formas ocorre quando, no processo comunicativo, a linguagem expressa uma realidade cultural, ou seja, as pessoas comunicam fatos que envolvem o conhecimento de mundo de um determinado grupo.

A maneira como as pessoas usam a linguagem, seja verbal ou não-verbal, gerando mensagens compreensíveis para membros de um determinado contexto, seria a outra forma. Esse tipo de linguagem estaria incorporando uma realidade cultural. E uma outra forma seria a

linguagem empregada de forma simbólica, isto é, simbolizando uma realidade cultural. Dessa maneira, a linguagem pode ser vista como um símbolo social uma vez que as pessoas identificam-se e identificam os outros pela linguagem.

Kramsch (1993, p.205) afirma que o ensino da língua e da cultura tem sofrido uma influência direta da concepção da linguagem como uma prática social. Em relação a isso, a autora apresenta algumas questões norteadoras, quais sejam:

- A relação de interculturalidade, uma vez que o conhecimento de outra cultura implica estabelecer relação com sua própria;

- O ensino da cultura é um processo interpessoal e se o significado ocorre por meio da interação social, o trabalho com os fenômenos fixos, normativos da língua não faz sentido;

- O ensino da cultura como diferença. Fatores culturais como idade, gênero, origem regional, classe social devem ser especificados, além das identidades nacionais. As características nacionais são um dos aspectos da cultura de uma pessoa;

- A interdisciplinaridade. Trabalhos em sociologia e antropologia, por exemplo, apresentam muitas informações sobre as sociedades que usam a língua que estão ensinando.

Schlatter (2000) assegura que essas questões apresentadas por Kramsch propiciam uma melhor compreensão sobre o que seja ensinar cultura. Segundo ela, desde a década de 70 o ensino de línguas tem como alvo principal a comunicação na aquisição das línguas, a fim de resultar em interação na língua-alvo.

> Entre os conteúdos do ensino atual de línguas estão questões relevantes para interações reais da comunidade linguística-alvo, para a negociação de sentido e para a busca de uma consciência da linguagem através de uma nova língua, respeitando-se a língua e a cultura. Podem nem sempre incluir a linguagem e as fórmulas utilizadas em interações entre empresários, entre médico e paciente, entre empregado e empregador, mas certamente incluirão a linguagem que utilizam em situações cotidianas, que conhecemos muito bem, tais como formular pedidos, narrar, desculpar-se, reclamar, negar, etc. (Schlatter, 2000, p.519)

Schlatter (2000) pondera que nesses aspectos existe um campo fértil para possíveis mal-entendidos. Um dos exemplos citados pela autora refere-se, por exemplo, à situação em que alguns vizinhos se alternavam para buscar os filhos na escola e com muita frequência a vizinha pede a outra que traga o seu filho. Enquanto a maioria dos norte-americanos tentavam resolver o problema colocado, os brasileiros, na maioria das vezes, apresentavam desculpas como "Hoje não vai dar. Depois do colégio, tenho que passar na casa da minha mãe".[5] Naquele contexto, essa situação seria incoerente pelo fato de que na cultura norte-americana, morar perto dos pais ou da família não é algo comum.

A autora (2000, p.521) acredita que ter que ensinar cultura pode criar certas dificuldades para o professor de LE. Ela apresenta alguns questionamentos presentes no contexto do professor de LE: "Terei tempo suficiente para incluir o ensino de cultura num programa já tão apertado? Quem sabe deixamos isso para mais tarde, depois de os alunos terem alcançado um nível básico de conhecimentos lexicais e gramaticais?" Mas, segundo a autora, "esse dia não chega nunca." E ela lança mais alguns questionamentos: "Como vou saber o que ensinar? Afinal, não sei tanto assim sobre a cultura desse país. Cultura com C maúsculo. Como vou lidar com as atitudes dos alunos frente às tangas minúsculas ou às cenas de sexo da novela das 8, das 7, e até das 6?" (Id.)

Essa última pergunta leva a uma dificuldade que o professor terá que enfrentar, que será a falta de consciência dos alunos sobre o fato de que seu comportamento, seus sentimentos, suas atitudes, sua forma de pensar e suas escolhas linguísticas estão intimamente ligados à sua cultura (SCHLATTER, 2000). Uma outra dificuldade apresentada pela autora diz respeito a quais aspectos da cultura devem ser trabalhados numa aula de LE. Isso está relacionado, segundo ela, com o que se entende por cultura.

---

[5] A autora refere-se a um estudo sobre a recusa por aprendizes de inglês/língua estrangeira, apresentado por: ALONSO, L.C. A polidez e o ato da recusa em inglês como língua estrangeira – um estudo comparativo. PUCRS, 1996. Tese de Doutorado.

A respeito disso, Barata (2005) enfatiza que trabalhar a cultura na sala de aula significa mais do que usar palavras e expressões que o povo utiliza ou mostrar ao aprendiz, através do livro didático, os costumes e hábitos de um povo. De acordo com a autora, tratar a cultura como parte íntegra de uma LE exige, antes de mais nada, levar ao conhecimento do aprendiz o porquê de se aprender tal idioma, além de refletir e questionar as implicações nacionais e mundiais em difundir essa língua, como sendo uma língua de prestígio, poder e de desenvolvimento.

Ao abordar o papel da cultura no ensino da LE, Barata (2005) afirma que, para compreender esse aspecto, é necessário que o professor se conscientize da importância dessa língua no contexto social, histórico, político, econômico e cultural e, principalmente, de como ensinar essa língua de forma que desperte nos alunos o espírito crítico em relação à sua própria cultura e à cultura estrangeira. A autora vai além e afirma que "Dentro desse contexto, o ensino de cultura deve ser considerado, como Damen (1987) argumenta e estabelece, uma 'quinta habilidade', além das outras quatro tradicionalmente exploradas (*listening, speaking, reading e writing)"* (p. 85).

Com relação a despertar nos alunos o espírito crítico através do confronto entre sua própria cultura e a cultura do outro, acredito que reside ai uma possibilidade de compreensão e consciência intercultural, pois através de discussão e reflexão no contexto da sala de aula sobre determinado aspecto da LE, esses alunos terão melhores condições de desenvolverem ou aperfeiçoarem a competência comunicativa. Sobre isso. Moran (2001, p.80) escreve que:

> Quaisquer que sejam as circunstâncias, o mais importante na aprendizagem da cultura é o encontro com a diferença. Os aprendizes tendem a perceber essa diferença através de suas próprias culturas. Como resultado, eles reagem ao 'diferente' usando o que eles já conhecem de sua própria cultura, sua própria visão de mundo. Os alunos descrevem, explicam, agem e interagem usando sua própria cultura e língua como referência,

Essa perspectiva pode ser realmente significativa, uma vez que através do contraste entre as duas culturas, os alunos poderão chegar ao entendimento da cultura da língua-alvo e ampliar seu conhecimento de mundo. Isso deve ser realizado num ambiente de muita discussão e reflexão em sala de aula, onde sejam ressaltados tanto os aspectos da cultura da LE, quanto os da própria cultura do grupo.

Sobre o ensino da cultura, Kezen (2007) revela uma preocupação com a atitude de professores e alunos com relação ao tratamento dado à cultura da LE na sala de aula. A autora justifica tal preocupação argumentando que se refere aos jovens com opiniões em formação, portanto influenciáveis, e que por isso merecem mais respeito da parte dos professores que supervalorizam a cultura da língua inglesa. Ela afirma ainda que não está criticando o ensino da cultura, como muitos professores e linguistas, mas a idolatria à cultura estrangeira, postura adotada por muitos professores.

Essa postura, segundo Kezen (2007), parece ser inerente ao brasileiro e justifica-se por ser uma posição colonizada que retoma o tempo em que nossos colonizadores nos afirmavam que "tudo que vem de fora é melhor", em que se copiava a moda, o comportamento, tudo do colonizador estrangeiro, que obviamente aprovava essa supervalorização dos colonizados. A autora entende que essa admiração faz parte da nossa cultura e está arraigada ao nosso contexto histórico, político e social. Revela-se neste contexto, a necessidade de um professor crítico e reflexivo, que adote uma postura verdadeiramente crítica e evite a reprodução dessas ideologias. O professor de LE deve tratar de maneira igual tanto a cultura nacional como a cultura da língua-alvo, evitando a idolatria à cultura estrangeira.

Kezen (2007) postula que o ensino da língua inglesa deve visar o estudo da LE como um instrumento facilitador do ensino de nossa própria cultura. Isso pode ser feito, segundo ela, através de uma nova postura, que compare as duas culturas, mas equivalentes, e não de forma que uma seja vista como superior à outra. A autora percebe a necessidade imediata de mudança de atitude dos professores de LE para uma postura que valorize mais nossa cultura. Kezen (2007) argumenta que o ensino da LE situa-se nos estudos multiculturais, onde os estereótipos são descartados e o ser humano é respeitado em sua sociedade e a imagem e identidade de cada povo são preservadas. Essa mudança deve começar pela educação, o que poderá ajudar a melhorar a imagem da cultura nacional para nossos alunos.

Entendo, neste sentido, que um trabalho colaborativo na sala de aula viabiliza, através de discussões e reflexões, a mudança de postura sugerida por Kezen em relação à cultura, uma vez que as atividades podem oportunizar aos aprendizes a conscientização sobre

a importância de ver sua própria cultura e a do outro de forma igual, sem desvalorizar, nem supervalorizar nenhuma delas.

No estudo desenvolvido desde o início das atividades houve muita discussão e reflexão entre o grupo envolvido (ministrantes e alunos na sala de aula) e, preliminarmente falando, o grupo evidenciou interesse nas questões referentes à cultura, tanto da sua própria língua como da Língua Inglesa. Esta constatação foi possível através das observações realizadas nas aulas e entrevistas com os participantes, cujos resultados serão apresentados no capítulo seguinte.

4.3 Leitura e pedagogia crítica no ensino de línguas

No campo da linguística aplicada (LA), muito se tem discutido e pesquisadores como Fairclough (1992), Wallace (1996, 2003), Meurer (2000), Brahim (2007) entre outros, têm dedicado parte de seu tempo ao estudo da pedagogia crítica no ensino de línguas. Os resultados dessas pesquisas têm contribuído significativamente para o ensino da leitura em LI.

Para iniciar a discussão sobre o tema, torna-se importante partir de algumas concepções de leitura resgatando, inicialmente, Paulo Freire por entender que o teórico brasileiro traz importantes contribuições para a pedagogia da leitura crítica. Freire (2003) entende que o ato de ler implica uma compreensão crítica que vai além da mera decodificação da palavra escrita. O ato de ler, segundo ele, envolve a relação texto/contexto, isto é, uma leitura deve envolver reflexão e contextualização, uma vez que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 2003, p.11).

Brahim (2007) corrobora a relevância das ideias de Freire na abordagem da leitura crítica por entender que embora ele não tenha enfocado o ensino de LE em seus trabalhos, sua filosofia e contribuições teórico-metodológicas têm sido incorporadas nas reflexões sobre a pedagogia crítica e o ensino de leitura em LE, na busca de resgatar a valorização do contexto social e cultural dos aprendizes. Outra teoria Freireana aplicável à leitura, conforme Brahim (2007) refere-se à ênfase dada aos fatores sócio-políticos através de um processo de crítica cultural. Isso pode ocorrer, segundo ela, por meio da reflexão, negociação e transformação da relação entre o ensino na sala de aula, produção de conhecimento e relações sociais que

envolvem a sociedade o Estado e a Nação, que poderão contribuir para a conquista da autonomia do aprendiz.

Esta autonomia, segundo a autora, oportuniza aos aprendizes afirmar e celebrar os efeitos de diferentes vozes e experiências, enquanto reconhecem que tais vozes devem ser questionadas por vários interesses ontológicos, epistemológicos, éticos, ideológicos e políticos.

Apesar de não enfocar a leitura em LE em seus trabalhos, Ângela Kleiman agrega-se aos autores que trazem importantes contribuições para a reflexão sobre o ensino da leitura crítica. A autora percebe a leitura como uma atividade de compreensão que envolve uma multiplicidade de atos cognitivos que o leitor utiliza para construir os sentidos (KLEIMAN, 2004). Todavia, segundo ela, isso não significa que compreender um texto escrito seja considerá-lo apenas um ato cognitivo, pois " a leitura é um ato social entre dois sujeitos, leitor e autor, que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas" (p. 10)

Nesse sentido, o ato de ler deve ser visto como um processo interativo onde estão envolvidos fatores individuais conscientes e inconscientes que levam à compreensão do texto escrito. Para Kleiman (2004), compreender a estrutura de um texto é chegar ao seu esqueleto, que basicamente é o mesmo para cada tipo textual. Processar o texto, segundo ela, é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais, perceber a intenção, ou seja, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo, à personalidade através da interação.

A autora compreende que o processo de interação na leitura envolve dois tipos de conhecimento: o prévio (conhecimentos de natureza linguística, textual e de mundo) e o esquemático, que se refere ao conhecimento parcial que temos armazenado na memória sobre temas específicos, situações, eventos característicos de nossa cultura.

Kleiman (2004) considera que o leitor deve tomar consciência de seu papel nesse processo interativo, pois quando isso ocorre, ele se torna efetivamente um leitor crítico A compreensão de um texto implica ainda, na visão da autora, o entendimento de aspectos estruturais, de argumentos e intenções, além da compreensão do contexto.

Essa abordagem está presente nas palavras de Moita Lopes (1996), quando o autor salienta que ler é ter consciência do envolvimento em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico. É a leitura vista, portanto, como uma prática social na qual envolvem-se autores e leitores num processo de interação através da linguagem. Disso decorre a necessidade de, no ensino da leitura, conforme Moita Lopes (1996), desenvolver a consciência crítica sobre como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade.

O teórico advoga que a única habilidade em LE que parece ter uma justificativa social é a leitura. Isso porque, segundo ele, trata-se de "uma habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz pode continuar a usar em seu próprio meio. É assim a única habilidade que o aprendiz pode continuar a usar autonomamente ao término do seu curso de LE" (MOITA LOPES, 1996, p. 131).

Alinhando-se a esses princípios, Souza (2002) concebe a leitura como uma atividade intelectual que, além da compreensão e interpretação, exige uma postura crítica indispensável ao contexto social atual. Como Kleiman (2004), o autor considera essencial ao leitor, a capacidade de atribuir uma intenção ao texto. E para adquirir essa capacidade, segundo ele, é necessário uma conscientização linguística crítica, ou seja, realizar uma análise de como a linguagem foi empregada a serviço das intenções do autor.

Essa postura crítica caracteriza-se como fundamental e indispensável ao leitor, cabendo, portanto, ao professor desenvolver estratégias de leitura que conscientize os aprendizes sobre seu papel enquanto leitor crítico competente. No ensino da leitura em LE, especificamente, atividades que oportunizem o contato com a cultura de outros países, estabelecendo comparação com a cultura nacional, podem levar a essa consciência crítica.

Em sua abordagem sobre a consciência crítica da linguagem, Fairclough (1992) afirma que linguagem e discurso são constituídos de ideologia e essa ideologia é que sustenta toda a matéria social e não há como se referir a discurso sem estabelecer relação com a ideologia. Ele afirma ainda que um texto é resultado de práticas discursivas, incluindo produção, distribuição, e interpretação que ocorrem durante as práticas sociais. De acordo com essa ideia, o significado de um texto é construído não apenas a partir das palavras nele encontradas, mas também de como estas palavras são usadas em um contexto social particular.

O autor afirma que para desenvolver a consciência crítica da linguagem, há necessidade de atitudes de valor e atenção aos aspectos sociais importantes de linguagem, sobretudo no que se refere ao relacionamento entre língua e poder, o que deve ser enfatizado na educação linguística. A falta de criticidade acerca da linguagem está, portanto, relacionada à pouca atenção dada a esses aspectos que pode ser significativos para a efetivação de práticas de leitura crítica na sala de aula de LE.

Na abordagem de Fairclough (1992), emerge a concepção da leitura como uma prática social, através da qual as pessoas interagem socialmente umas com as outras, compreendem a sociedade e interagem com ela, compreendem suas relações com o mundo e com o outro, aspectos inerentes ao processo de leitura crítica.

Nesse sentido, Brahim (2007) argumenta que a interação ocorre por meio das convenções sociolinguísticas, baseadas em ideias do "senso comum", cabendo à consciência trazer à tona essas convenções sociais e revelar as concepções desse "senso comum" que estabelecem as relações sociais, a fim de manter poderes conquistados ou rejeitá-los.

> As pessoas interagem dentro de convenções sociolinguísticas, recheadas de idéias baseadas em "senso comum". Cabe à consciência crítica da linguagem esmiuçar o discurso, trazer à tona as convenções sociais e revelar idéias do "senso comum" que produzem as interações linguísticas e criam o caráter das relações sociais, mantendo poderes conquistados ou rebelando-se contra eles. Esta é a consciência crítica da linguagem que não apenas desvenda o que está por trás do discurso, mas também habilita o falante/ouvinte e escritor/leitor a escolher o seu próprio discurso. Esta é a consciência crítica da linguagem, que possibilita às pessoas se apoiarem na reflexão crítica para contestar as práticas que as subjugam, como também a utilizarem a linguagem para não subjugar outros; sendo assim, a consciência crítica da linguagem pode contribuir para a conquista da emancipação humana. (BRAHIM, 2007, p.19)

Brahim (2007) afirma que por meio da conscientização, os aprendizes se tornarão capazes de perceber as coações exercidas sobre as suas próprias práticas, das possibilidades e de possíveis consequências de se desafiar, individual ou coletivamente, essas coações e se engajar em uma prática "emancipatória" da linguagem.

Ao refletir sobre a leitura crítica, Busnardo e Braga (2001), procuram mostrar a importância de práticas envolvendo o ensino de inglês como LE e o ensino de português como

LM, priorizando o trabalho concomitante entre reflexão crítica e reflexão linguística. As autoras enfatizaram a importância da reflexão cultural crítica atrelada ao ensino da LI, devido a sujeição dos alunos brasileiros à cultura americana, em um contexto no qual o idioma inglês possui status hegemônico.

Devido a isso, as considerações presentes na abordagem de Kezen (2007) mostram-se extremamente relevantes, pois a autora argumenta que a tendência à supervalorização da cultura estrangeira, o que ela denomina como "posição colonizada", é característica dos brasileiros e, por isso, sugere um ensino através do qual o professor dispense um tratamento igual tanto para a cultura da LE, quanto para a cultura nacional, evitando atitudes de sujeição diante do que é estrangeiro.

Busnardo e Braga (2001) alertam para a importância da existência de um espaço para a reflexão linguístico-textual na formação de leitores críticos em inglês, ressaltando que muitos estudos clássicos da pedagogia crítica, como os de Freire, por exemplo, estimulam a reflexão sócio-ideológica sem oferecer diretrizes para o professor que necessita de uma prática mais informada pelos recentes avanços nos estudos da linguagem.

Nessa perspectiva, Brahim (2007) destaca que além de um conceito de ensino de leitura que possibilite a conscientização como diálogo e negociação, há a necessidade da adoção de um conceito de leitura que objetive a negociação e a construção de interpretações "situadas", ou seja, um conceito de leitura como prática social, conceito este que abranja os tipos de conhecimento necessários ao processo de interpretação: conhecimento lingüístico-textual, conhecimento prévio, de práticas sociais e discursivas. Conforme Brahim (2007, p.28), "parte-se do pressuposto que o professor necessariamente lançará mão desses vários tipos de conhecimento nas suas tentativas de "desvelar" os discursos/ideologias dos textos, e engajar os alunos em um processo caracteristicamente crítico."

Na visão da autora, para que se efetive uma pedagogia crítica na sala de aula de LI, é necessário a definição do papel do professor em uma prática de leitura denominada crítica. Segundo ela, o professor que possui práticas de leitura coerentes com a pedagogia crítica tem dois papeis, o de desvelador da realidade, ou seja, conscientizador da ideologia dos discursos hegemônicos, e também o papel de ajudar os alunos a se aliar a outros discursos, na busca da justiça e igualdade (BRAHIM, 2007).

Entretanto, conforme a autora, além desses dois papeis, cabe ainda ao professor que se diz crítico, a conscientização e auxílio na interpretação das ideologias subjacentes aos discursos, a tarefa de ensinar a LE com a qual trabalha. Ela acrescenta ainda, que o professor de leitura crítica teria também a responsabilidade de formar leitores capazes de discernimento e reflexão.

No entanto, para que isso ocorra, Meurer (2000) afirma que é necessário, além da dimensão cognitiva, a percepção da leitura em sua abrangência social. Ele assegura que é preciso incentivar os alunos, professores e pessoas em geral a se interessarem em contestar ou quebrar o círculo do senso comum, a fim de impedir ou evitar formas de desigualdade e discriminação.

A leitura crítica, como pondera Meurer (2000), implica, além da observação do contexto de um texto, associações mentais que oportunizem entender que através das práticas discursivas as pessoas criam, recriam ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação.

Nessa perspectiva, para formar leitores críticos o professor deve estimular os aprendizes a desenvolverem habilidades que viabilizem a compreensão do texto como um todo, ou seja, levá-los a perceber a relação direta entre a estrutura linguística e a social e ainda que entendam as relações sociais envolvidas, considerando que as convenções sociais influenciam diretamente os discursos.

Para isso, entretanto, há teóricos que sugerem a mudança imediata do comportamento do professor no que se refere ao trabalho com leitura na sala de aula. Kezen (2004), por exemplo, afirma que a leitura crítica nunca foi encorajada em aulas de LE. Muitas vezes os professores têm a prática de “pular” a leitura, ou mandá-la como tarefa de casa, sem dar-lhe a devida importância. Na concepção da autora, os textos dos livros não são selecionados pelo seu potencial desafiador, para levar o aluno a pensar, são usados como meios de apresentar ou fixar estruturas linguísticas e vistos como um material de uso geral e não questionado. Segundo ela, os textos não devem ser vistos como produtos isolados, como vem acorrendo na sala de aula de LE: o texto é lido, talvez analisado ou seguido de atividades, sendo que na maioria das vezes não se sabe nem a autoria.

Consoante à posição de Kezen (2004), Wallace (1992) assegura que os aprendizes de LE são frequentemente marginalizados como leitores e o que está faltando é situar as atividades de leitura e escrita em um contexto social, bem como o uso de textos provocativos e uma metodologia para a interpretação crítica dos textos discutidos na sala de aula.

Em relação à afirmação de que a leitura crítica nunca foi encorajada nas aulas de LE, Wallace (1996, p.71) propõe alguns procedimentos que podem encorajar uma leitura crítica: *pre-reading* (pré-leitura), *reading* (leitura) e *post-reading* (pós-leitura).

- Pré-leitura - momento em que há a verificação das opiniões do aprendiz sobre o texto.

- Leitura - oportuniza momentos para dedução de aspectos apresentados no texto, a partir de uma primeira análise da estrutura, títulos, subtítulos, imagens, tipo de texto, autor;

- Pós-leitura - pode ser caracterizado como o momento em que há discussão sobre as formas possíveis de (re)escrever o texto. É neste processo que se busca conscientizar o aprendiz sobre outras formas de reconstruir o texto sob outro ponto de vista.

Como a pesquisa-ação colaborativa que resultou neste trabalho tem como base a perspectiva crítica no ensino e aprendizagem da LE, esses procedimentos sugeridos por Wallace (1992) foram observados durante a preparação e desenvolvimento das atividades desenvolvidas com os alunos do Ensino Médio, na busca de concretizar o encorajamento da leitura crítica na sala de aula.

A partir da pressuposição de que a maioria das pessoas não costuma ler criticamente os textos em LE, ou seja, ler nas entrelinhas, e que normalmente não se costuma explorar esse tipo de leitura na sala de aula, a autora sugere que esse tipo de procedimento deve ser mais explorado pelo professor. Para isso, segundo ela, a leitura deve ser vista como um processo de interação entre texto e leitor, devendo este assumir um papel ativo diante do texto, evitando a

mera aquisição de informações. A autora entende que o leitor deve impor-se e desafiar "o que é, ideologicamente, aceito como sendo verdade ou fato, sem ser questionado" (WALLACE, 1992, p.60).

Esse confronto é necessário, conforme a autora, para que a leitura se efetive de maneira crítica, e para que isso ocorra nas aulas de LE, o professor deve auxiliar os alunos na tentativa de que esses identifiquem o conteúdo ideológico presente no texto, ou seja, conduzi-los a uma "consciência do conteúdo ideológico simplesmente porque este é frequentemente apresentado como óbvio" (p. 61). Isso é extremante necessário porque, segundo a autora, os alunos são carentes de força crítica para tentar resistir aos ataques da mídia e a pior coisa que o professor pode fazer é colaborar para que eles tenham uma postura de reverência diante de textos.

Através dessa proposta de leitura crítica, que a autora denomina de "ler nas entrelinhas", ela busca contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento crítico dos aprendizes de LE, auxiliando-os a contestar e desafiar a forma com que pessoas e temas, por exemplo, são apresentados nos textos (p. 67).

Wallace argumenta que a leitura crítica não tem sido estimulada nas aulas de LE e para que isso mude, é necessário que as atividades de leitura e os textos sejam inseridos no contexto social dos alunos. Os textos devem ser provocativos, que despertem a atenção e o interesse do grupo e o professor deve adotar uma metodologia para interpretação de textos "que trate do que é, ideologicamente, aceito como sendo verdade ou fato, sem ser questionado, assim como significados proposicionais" (WALLACE, 1992, p. 61).

Segundo a autora, a leitura deve ser trabalhada considerando que os leitores fazem parte de diferentes contextos (família, escola, igreja, etc.), e esses leitores trazem consigo diferentes formas de letramento. Outro aspecto a ser considerado é que as leituras realizadas nestes diferentes contextos trazem determinadas histórias ou marcas que determinam que os textos tenham uma forma e não outra, o que, de acordo com Wallace, compõe a significação do texto.

Ela apresenta, dessa forma, a necessidade de conhecimento das reais condições do contexto histórico no qual os textos são produzidos. E nessa perspectiva histórica, Wallace

considera como impossível realizar uma leitura sem relacionar o texto a outros que o antecedem, bem como identificar a ideologia presente no material. Essas diferentes formas de tratar os diferentes assuntos deve fazer parte da pedagogia crítica no ensino da leitura em LE.

Wallace (1992) aponta que, para se concretizar um processo de leitura de natureza crítica, é necessário oportunizar aos aprendizes práticas de reconstrução dos discursos no texto, o que implica um olhar crítico sobre como indivíduos de diferentes classes sociais são apresentados nos diferentes tipos de textos.

Para essa leitura crítica e reconstrução dos discursos propostos pela autora, segundo ela, é importante entender a língua como um sistema formal, uma vez que o modo como as pessoas, as coisas, etc. são tratadas nos textos implica escolhas linguísticas. Sendo assim, ler criticamente significa, além de outras coisas, analisar determinados tipos de pronomes e se nomes funcionam nas sentenças como agentes ou pacientes (WALLACE, 1992).

Como para a autora, aprendentes de inglês como LE possuem competência metalinguística para tratar os textos, o que se pode entender é que para esses aprendentes, tal análise não seria problema. A autora afirma que, em relação a estudantes que têm a LI como primeira língua, muitos estudantes de inglês como LE têm a vantagem de saber gramática. Nesse sentido, Wallace destaca a importância do trabalho com a metalinguagem na sala de aula de LE e assegura que a capacidade metalinguística é essencial para o que ela denomina de “ler criticamente um texto”.

Wallace (id.), ao apresentar procedimentos para a leitura crítica, evidencia alguns aspectos que, por sua relevância para o processo de leitura, merecem ser destacados. O primeiro é a questão do tratamento do texto como uma unidade que faz parte de uma história, pois ela ressalta a relevância do contexto histórico no processo de leitura crítica. E o outro ponto é o cuidado para não marginalizar o aprendiz como um sujeito leitor. Nesta perspectiva, o aprendiz deve ser tratado com um sujeito capaz, que, por meio de atividades que oportunizem reflexão sobre o texto, chegará a uma leitura crítica.

Numa abordagem sobre a pedagogia crítica na sala de aula de LE, Wallace (2003) defende um trabalho analítico onde o aprendizado sobre a língua surge durante a análise. Ele afirma ainda, que a consciência e o desenvolvimento linguísticos podem acontecer

concomitantemente, uma vez que tanto a leitura analítica, quanto a discussão crítica sobre textos configuram-se como oportunidades de aprendizado. A autora argumenta que a leitura crítica fundamenta-se na compreensão adequada do sistema da língua, convencionalmente entendido (WALLACE, 2003).

A leitura de natureza crítica, na perspectiva de Wallace, envolve a conciência linguística, a leitura analítica e a compreensão do sistema linguístico, Uma leitura crítica implica, dessa forma, um trabalho de análise crítica que, de acordo com autora, vai além da constatação da lógica ou dos argumentos presentes no texto; é necessário ainda a constatação das marcas ideológicas nele presentes.

A pedagogia crítica no ensino da leitura, na perspectiva de Wallace (2003), vem facilitar as atividades de sala de aula, pois quebra pré-conceitos e barreiras estabelecidas e facilita a formação de alunos com capacidade de pensamentos e opiniões diversificadas, capazes de contribuir significativamente com a sociedade, sem discriminação e conceitos forjados por opiniões que não se enquadram em um mundo de tantas línguas e conceitos.

Percebe-se a pedagogia crítica, dessa forma, como uma ferramenta que deve ser utilizada pelos professores que têm como objetivo formar indivíduos capacitados, preparados para enfrentar os mais variados contextos que a vida lhes apresentar. Não existe mais espaço para pessoas que apresentam ideias medíocres e que vivem em seu “mundinho” e conhecem apenas a sua realidade. A pedagogia crítica traz a mudança para dentro das salas de aula com o intuito de ajudar a formar pessoas mais preparadas para ler e enfrentar o mundo (WALLACE, 2003).

Sob esse ponto de vista, uma prática de leitura crítica pressupõe a interação autor/leitor/contexto. A esse respeito, Kezen (2004) postula a necessidade de conhecer a situação histórica na qual o texto foi produzido, as circunstâncias de sua produção e como esse texto se situa em relação a outros textos. A autora sugere que as teorias da análise do discurso podem auxiliar professores e alunos na compreensão de textos através das seguintes perguntas: quem produziu o texto ?; para quem ele foi produzido ? (o público-alvo); por que ele foi produzido ?; este tipo de texto é relevante para você/ por quê/ por que não ?. Estas questões, segundo Kezen (2004), auxiliariam na reflexão sobre as influências sociopolíticas e como estas podem afetar o que é publicado.

Tais reflexões reforçam a ideia de que o processo de leitura crítica vai além da análise dos aspectos linguísticos, relacionando-os com a estrutura social, contexto e discurso, na busca de revelar crenças, valores, ideologias e relações de poder contidos nos textos em uma determinada situação comunicativa (Fairclough, 1989; Wallace, (1992, 2003); Moita Lopes, 1996; Kezen, 2004; Kleiman, 2004).

Para o ensino da leitura numa perspectiva crítica na sala de aula, Heberle (2000) apresenta algumas sugestões norteadoras. A autora sugere algumas questões, as quais se dividem em blocos, conforme o que se pretende trabalhar: aspectos textuais, contextuais, lexicogramaticais, gramaticais, visuais e sociais do texto.

I. Questões gerais para análise do texto:

1. Quando e onde o texto foi escrito?

2. Por que o texto foi escrito?

3. Sobre o que trata o texto?

4. A quem o texto é dirigido? Quem são seus prováveis leitores?

5. Como o tópico é desenvolvido?

6. Qual é o gênero do texto?

7. Há elementos do discurso promocional, como palavras avaliativas positivas?

8. Há características auto-promocionais de grupos específicos de pessoas ou objetos?

9. Há elementos interdiscursivos? Por exemplo, elementos de auto-promoção, qualidades pessoais, discurso governamental / religioso/ educacional?

II. Questões lexicogramaticais:

1. Qual é o tipo de vocabulário predominante no texto? São itens lexicais formais, técnicos, informais ou expressões coloquiais (sugerindo uma relação próxima com os leitores?

2. O vocabulário é mais emocional ou é mais lógico e argumentativo?

3. Há palavras que são significativas ideologicamente?

4. Que metáforas são usadas?

5. Quais são os verbos, os substantivos e os adjetivos que contribuem para projetar identidades do produtor do texto ou de um grupo específico de pessoas?

6. Há uso de pronomes como *nós* (significando o produtor do texto e o leitor) ou *você* se refere a um grupo social específico?

III. Questões sobre itens gramaticais:

1. Que tipos de processos verbais são usados. São verbos de ação (materiais), de sentimento e pensamento (mentais), dicendi (verbais) ou aqueles que estabelecem relação, classificam ou identificam entidades (relacionais)?

2. Qual é o tempo verbal mais utilizado?

3. As sentenças estão na voz passiva ou ativa ?

IV. Questões sobre elementos visuais:

1. Quais são os recursos visuais usados além do texto verbal (cores, símbolos, figuras)?

2. Quais aspectos visuais são enfatizados ou deixados em primeiro plano?

3. De que maneiras as ilustrações/figuras se relacionam com o texto verbal?

4. Quais aspectos socioculturais podem ser identificados nas imagens?

V. Questões sobre aspectos sociais:

1. O texto contém sinais de assimetria nas relações entre homens e mulheres?

2. O texto reforça ideologias tradicionais de gênero? Há traços de sexismo?

3. Há sinais de atitudes estereotipadas? (HEBERLE, 2000, p. 130-133)

Devido à importância desse arcabouço teórico discutido para a pedagogia da leitura numa perspectiva crítica, na pesquisa-ação colaborativa desenvolvida neste estudo, busquei promover um incremento na competência em leitura dos sujeitos participantes, através da conscientização do que significa uma leitura crítica. Para isso, foram realizadas discussões e reflexões que possibilitassem a percepção da abrangência social da leitura, como orienta Meurer (2000), ressaltando, nessas discussões, aspectos culturais da LI. Para as ações propostas, levei em consideração o conjunto teórico discutido nesse capítulo.

5. O ESTUDO DESENVOLVIDO: QUESTÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa, considerando o aporte teórico discutido nos capítulos anteriores, bem como os dados obtidos durante a pesquisa-ação realizada. A análise dos dados foi organizada da seguinte forma: inicialmente, retomo os objetivos propostos para a pesquisa, contextualizo o estudo e apresento os instrumentos e procedimentos utilizados e os dados levantados no período inicial da intervenção através de discussões entre o grupo, entrevistas e questionários realizados com os professores em pré-serviço, com a professora em serviço e com os alunos participantes.

Conforme mencionado no capítulo introdutório, este estudo tem como objetivo principal discutir sobre o trabalho com a cultura através da leitura na sala de aula de LE. Com essa intenção, foram desenvolvidas ações que tinham a finalidade de preparar os professores em pré-serviço para a prática crítico-reflexiva de sala de aula, buscando evidenciar ao grupo a importância de um ensino que contemple aspectos culturais da língua-alvo. A escolha do tópico cultura justifica-se pela pouca atenção dada a esses aspectos nas aulas de LE, e por acreditar que por meio de procedimentos metodológicos que propiciem aos aprendizes o raciocínio mais crítico com relação às diferenças culturais entre a LE e a LM, se consiga promover uma melhoria na qualidade do ensino da LE.

Além disso, havia a intenção de contribuir com o processo de formação continuada da professora em serviço, bem como desenvolver ou aperfeiçoar o raciocínio crítico dos alunos participantes, a fim de prepará-los para lidarem com diferentes situações frente à LE, como pondera Celani (2009).

5.1 O contexto escolar

Após a fase inicial realizada no NEL, momentos em que ocorreram leituras e reflexões com André e Ana Paula, o estudo teve sequência em uma turma de terceira série do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Educação Básica de Cruz Alta/RS. A escola faz parte da 9ª Coordenadoria Regional de Educação, conta com 1005 alunos matriculados, 57 professores e 23 funcionários, sendo considerada uma das maiores da cidade. Além deste projeto, vários outros estudos têm sido realizados pelo grupo de pesquisadores do NEL neste educandário, e a direção, supervisão e professores estão sempre envolvidos, estabelecendo um forte elo de ligação entre a escola e a universidade, como aconselha Tardif (2002).

A terceira série A possuía, em 2008, 35 alunos matriculados, 28 frequentando regularmente e os alunos, a exemplo da professora, foram muito receptivos e demonstraram uma expectativa positiva em relação às atividades que seriam desenvolvidas no decorrer durante a pesquisa. O estudo ocorreu quinzenalmente, de maio a dezembro de 2008, contando sempre com a participação ativa de todos, o que resultou num trabalho prazeroso e de resultados positivos, os quais serão apresentados a seguir.

5.2 Os participantes

A fase inicial da pesquisa contou com a colaboração de dois professores em pré-serviço do Curso de Letras Português/Inglês: André, do 6º semestre, 22 anos, e Ana Paula, do 4º semestre, também com 22 anos de idade, ambos participantes voluntários. Convém ressaltar que André possui domínio do inglês e atua como professor em uma escola de idiomas na cidade onde reside. Ana Paula, porém, não domina tão bem o idioma, mas é esforçada e demonstrou preocupação com sua própria formação, razão pela qual, segunda ela, decidiu participar do grupo. A estudante, apesar de todo o esforço, participou do estudo apenas dois meses, março e abril de 2008, pois conseguiu um emprego e seu horário de trabalho não lhe permitia continuar, considerando que os encontros aconteceriam quinzenalmente, às sextas-feiras pela manhã, período em que ela deveria estar na empresa que a contratou.

A professora Denise, participante da pesquisa, é Graduada em Letras, habilitação Português-Inglês, realizou curso de aperfeiçoamento nos Estados Unidos, e em 2008 concluiu o mestrado em linguística. Possui vasta experiência com ensino da LI, tendo atuado seis anos como docente numa escola de idiomas, nos níveis inicial, intermediário e avançado. Atua também como professora de inglês no Ensino Médio há 16 anos. Quanto à sua participação no estudo, torna-se oportuno, neste momento, explicar que a professora em serviço participou ativamente das discussões e seleção do material didático nos encontros que ocorriam às sextas-feiras, quando ela tinha um período vago antes do recreio. Ela também auxiliou durante as aulas com os alunos do ensino médio, interferindo quando necessário.

5.3 Os procedimentos e instrumentos

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram observações em sala de aula, entrevistas semi-estruturadas, gravações em áudio e questionários aplicados aos professores em pré-serviço participantes, à professora em serviço e aos alunos do Ensino Médio. Inicialmente havia a intenção de realizar gravações também em vídeo, o que não foi possível em razão da professora recusar, argumentando que não se sentiria à vontade. Insisti nesta possibilidade, mas ela afirmou que não participaria de gravações de vídeo. Optei então, já que não tinha como objetivo impor absolutamente nada, por explorar os demais instrumentos citados e ainda gravações de áudio, pois, nesse sentido, tive a concordância da professora e dos alunos.

Com relação à observação das aulas, Burns (1999) afirma que a importância deste instrumento justifica-se pelo fato de que possibilita ao pesquisador documentar e refletir de forma sistemática sobre as interações e os eventos do contexto da sala de aula. Observar é, segundo ela, perceber conscientemente e regular as ocorrências, especificamente os itens que são relevantes para o estudo que está sendo realizado. Observar implica também a utilização de procedimentos que oportunizem uma investigação consciente pelo pesquisador. Burns (1999) sugere um roteiro para que a observação ocorra de forma efetiva:

- Direcionar o foco da observação para aquilo que é relevante para a pesquisa;

- Identificar um local específico onde a observação possa ser feita, no meu caso, a sala de aula;
- Considerar o grupo ou o indivíduo a ser observado, no caso desta pesquisa, o professor em pré-serviço, a professora em serviço e os alunos participantes;
- Registrar os eventos logo que eles aconteçam;
- Ser objetivo e preciso nas observações e evitar avaliar ou inferir nos relatos dos acontecimentos;
- Tentar relatar, de forma completa, os eventos ou acontecimentos;
- Desenvolver um sistema de registro em que se possa incluir outros tipos de atividades que ocorram no contexto observado (p. 81).

Sobre a utilização de notas e diários, Burns (1999) acrescenta que isso clareia o estudo, pois viabiliza a elaboração de um quadro completo sobre as interações e situações de sala de aula, fornecendo ainda, o relato sobre os eventos, para que eles sejam elucidados e problematizados.

Com base nas considerações acima, nesta pesquisa foi realizado um trabalho de observações sistemáticas das aulas, seguidas de notas de campo elaboradas por mim ao final de cada aula observada, além das gravações em áudio e questionários aplicados. O objetivo principal foi descrever melhor o contexto e a situação observada e após, realizar a análise, na tentativa de responder às perguntas de pesquisa. A seguir, passo a apresentar a análise interpretativa dos dados gerados.

6. OS DADOS GERADOS: ANÁLISE INTERPRETATIVA

Os dados dessa pesquisa foram gerados, como mencionado anteriormente, em uma escola pública de Cruz Alta. Entretanto, as atividades iniciaram no NEL – Núcleo de Ensino de Línguas da UNICRUZ, nos meses de março e abril de 2008, com a participação de dois estudantes de Letras, atividades as quais passo a relatar a seguir.

6.1 A intervenção com os professores em pré-serviço participantes

Os encontros aconteceram no NEL, às sextas-feiras pela manhã e a discussão inicial girou em torno da pesquisa-ação colaborativa. Como um primeiro passo, solicitei que André e Ana Paula lessem Burns (1999) e destacassem aspectos que considerassem relevantes para posterior discussão. A tarefa tinha como objetivo, conscientizá-los sobre o tipo de trabalho de que participariam. Em reunião gravada no dia **21/3/2008**, cada um deles teve espaço para apresentar suas considerações, o que possibilitou identificar o nível de leitura realizada. Ana Paula inicia sua exposição afirmando que teve dificuldades para realizar a leitura, porém conseguiu destacar aspectos importantes. André, entretanto, teceu comentários que evidenciaram uma certa familiaridade com o texto.

Excerto 1

> ANA PAULA – Eu não tenho muita facilidade com leitura em inglês, mas consegui destacar algumas ideias que achei interessantes. A autora do livro fala sobre a pesquisa-ação colaborativa. Ela diz que essa é uma forma de colaborar com algum grupo que esteja precisando, os alunos das escolas, por exemplo, acho que é isso.

Excerto 2

> ANDRÉ – A autora apresenta algumas pesquisas interessantes, mas o que eu achei mais interessante é que ela define esse tipo de trabalho colaborativo e mostra o caminho a seguir para se fazer isso. Ela diz que é uma forma de investigar problemas específicos de um contexto e que é indispensável um trabalho colaborativo para que se consiga melhorar esse contexto. Ah, ela diz ainda que a pesquisa-ação colaborativa é apropriada para o aperfeiçoamento de futuros professores, como nós, no caso. Achei muito interessante essa parte do livro.

Na mesma oportunidade, ele ainda comenta:

Excerto 3

> ANDRÉ – [...] e não é só isso. A autora (Burns) diz que esse tipo de trabalho contribui também para os profissionais que já trabalham nas escolas e pode melhorar aspectos que não estão bons no ensino do inglês. Isso é bom mesmo. É preciso que pesquisadores achem formas de colaborar com os professores nas escolas, porque assim pode ser que eles não fiquem o tempo todo trabalhando com o verbo *to be*. É preciso fazer com que esses profissionais repensem sua prática. Acho que é isso que nós vamos tentar fazer na escola com essa pesquisa, é professor?

Os professores em pré-serviço demonstram entendimento sobre a metodologia de trabalho que seria adotada para a pesquisa, bem como de sua importância, pois constataram as vantagens que a pesquisa-ação colaborativa pode trazer para o contexto da sala de aula. Essa compreensão ocorreu à luz do que observa Burns (1999), quando a autora define pesquisa-ação como um processo estruturado de investigação de questões e/ou preocupações práticas num contexto específico e aponta como essencial a colaboração de participantes que juntos buscarão respostas para as questões identificadas, as quais poderão promover melhorias. Ela apresenta a pesquisa-ação colaborativa como a abordagem adequada para o aperfeiçoamento de professores em pré-serviço e professores em serviço, além de viabilizar a melhoria do ensino em contextos educativos e aperfeiçoamento profissional do professor.

Ao mencionar a necessidade de mudança na metodologia dos professores de LE, André evidencia preocupação com a realidade atual do ensino na escola pública. Essa reflexão é resultado da relação entre a teoria discutida e a prática conhecida através dos trabalhos realizados ao longo do Curso de Letras, uma vez que desde o primeiro semestre do curso, os estudantes realizam atividades nas escolas de Educação Básica. Nesse sentido, torna-se

oportuno retomar as palavras de Serrano (1990), pois a autora indica a teoria como um elemento iluminador, que orienta e incentiva a prática dinâmica da ação-reflexão.

No encontro realizado em **04/4/2008,** era visível a mudança no comportamento de Ana Paula. Ao observar seu colega manifestar-se com muita segurança, ela passou a agir de forma diferente, interagindo com mais frequência durante a discussão. Ela espelhou-se em André, fato que pode ser comprovado por suas palavras:

Excerto 4

> ANA PAULA - Eu também acho que os professores das escolas públicas devem repensar seus métodos de ensino. É bem como o André disse antes, se os pesquisadores das universidades forem para as escolas e mostrarem novas formas de ensino do inglês, quem sabe os professores saem da mesmice e começam a fazer com que os alunos gostem mais das aulas.

A manifestação de Ana Paula mostra que ela, ao refletir sobre a necessidade da intervenção de pesquisadores no contexto da sala de aula, percebe como positiva a pesquisa-ação colaborativa. O fato dela espelhar-se no comportamento de André e começar a ter uma participação mais ativa nas discussões, pode ser analisado com base na teoria apresentada por Gallimore & tharp *apud* Moll (1996). Segundo os autores, mudanças de comportamento como essas podem ocorrer através da **modelagem**, estratégia educativa em que há imitação, a partir da observação do comportamento de um colega que se destaca.

Ao analisar a mudança de comportamento de Ana Paula, torna-se possível retomar novamente a teoria de Gallimore & tharp (*apud* Moll, 1996), principalmente no que se refere à ilustração do progresso pela ZDP (ver cap. 2 deste trabalho), quando os autores apresentam o esquema dos quatro estágios do desenvolvimento mental, que diz respeito à relação entre controle social e autocontrole. O primeiro estágio possibilitou a interação social entre o grupo, momento em que Ana Paula teve a oportunidade de observar seu colega e ambos puderam, por meio das discussões sobre as características da pesquisa-ação colaborativa, compreender o trabalho quer seria realizado na escola de ensino médio. No segundo estágio, a acadêmica já adquiriu, após beneficiar-se dessas interações, a capacidade de exteriorizar suas ideias e os resultados de suas leituras sem o receio de cometer equívocos.

Excerto 5

> ANA PAULA - Admito que no nosso último encontro eu tava muito insegura com minhas leituras e por isso não queria falar muito. Sabe né, a gente quando tem medo de errar, prefere ficar calado. Mas daí o RAFA me fez ver que a gente não deve ter medo de errar e vendo ele falar sobre o que a autora diz sobre pesquisa-ação, percebi que li razoavelmente bem. Por isso que acho bom trabalhar em grupos.

As palavras de Ana Paula mostram que ela se sente mais segura, porém continua se espelhando em André, pois a todo momento refere-se a ele de forma positiva, isto é, como um modelo. O terceiro estágio da teoria de Gallimore & Tharp (*apud* Moll, 1996) evidencia-se na participação ativa da professora em pré-serviço nas discussões do grupo, pois ela demonstra ter adquirido segurança, apesar de ainda observar o comportamento do colega. E o quarto estágio, no qual o indivíduo retorna às fases anteriores do aprendizado para desenvolver novas capacidades, fez parte da rotina das atividades realizadas, pois acredito que isso faz parte de trabalhos colaborativos como este.

A manifestação de Ana Paula no excerto 5, momento em que ela confirma a contribuição do colega para sua mudança de comportamento, mostra claramente sua visão sobre a relevância de trabalhos em grupo. As palavras da acadêmica encontram apoio teórico em Lantolf (2000), o qual discorre sobre essa tendência de constatar o processo de aprendizagem em L2/LE como um fenômeno essencialmente de grupo. O processo de interação mostra-se necessário e o resultado dessa interação, bem como dos fatores sociais no ensino e aprendizagem de uma LE, configuram-se como extremamente significativos.

No dia **18/4/2008** teve inicio a discussão sobre cultura e ensino da LE. Após a leitura de Barata (2005), com o objetivo de identificar a visão de André e Ana Paula sobre o tema, foi aplicado a eles um questionário (ANEXO 1) com cinco questões. A primeira questão perguntava como eles definiriam ‘ensino de aspectos culturais da LE’. As respostas foram muito semelhantes.

Excerto 6

> ANDRÉ – Eu entendo que ensinar aspectos culturais da língua estrangeira é trabalhar com textos ou filmes que mostrem os costumes ou hábitos do povo que usa o inglês, no caso. Claro que esse material tem que ser analisado e discutido com os alunos para que eles compreendam bem essa cultura.

Excerto 7

> ANA PAULA – Ensinar aspectos culturais da língua estrangeira é realizar atividades de leitura que ofereçam informações como hábitos, costumes e crenças das pessoas. Eu acho que os textos são apropriados para isso, basta que o professor escolha um bom material para trabalhar em aula.

As ideias registradas revelam uma visão limitada do ensino de aspectos culturais da LE, pois ao entenderem que ensinar cultura é desenvolver um trabalho que mostre os hábitos e costumes dos usuários da língua-alvo, os acadêmicos vão de encontro ao que pondera Barata (2005). A autora alerta que ensinar cultura na sala de aula vai além do trabalho com os costumes e hábitos de um povo. Segundo ela, é necessário, em primeiro lugar, que o aprendiz compreenda por que aprender essa língua, além de refletir sobre sua importância nos contextos nacional e internacional. Entretanto, para que isso ocorra é necessário que o professor busque despertar o senso crítico do aluno com relação à cultura estrangeira e à sua própria cultura.

Ao analisar a posição dos dois professores em pré-serviço em relação ao ensino de aspectos culturais da LE, constatei uma coerência em suas respostas, pois segundo eles, durante as aulas de inglês do Curso de Letras, os professores não se detêm muito a tratar desses aspectos. Eles afirmaram isso em resposta à questão 3 (ANEXO 1), a qual perguntava se durante suas aulas de LI na graduação, até a fase em que se encontravam, foram trabalhados aspectos culturais da LE.

Excerto 8

> ANDRÉ – Eu diria que os professores trabalham os aspectos culturais da língua inglesa no curso de letras, mas não chamam a atenção para isso, nem falam sobre importância ou coisa parecida. Durante as leituras e trabalhos com textos eles salientam alguns aspectos, só isso.

Excerto9

> ANA PAULA – Sinceramente, até agora os professores não trabalharam muito isso comigo. Espero que comecem a discutir isso em aula, porque agora que estou vendo que é importante, vou pedir isso a eles. Que bom que a gente está discutindo sobre isso agora e estamos sendo conscientizados da importância de trabalhar a cultura da língua estrangeira com os alunos.

Ao comparar as duas manifestações, é possível identificar uma diferença entre elas. André afirma que apesar de ser dada pouca atenção aos aspectos culturais nas aulas de LI, os professores trabalham com esses aspectos, enquanto Ana Paula entende que esses aspectos não são trabalhados na graduação. Talvez essa diferença possa ser justificada pelo fato de que André está dois semestres à frente de Ana Paula, o que pode ser um indício de que a cultura seja discutida nas aulas de LI somente na segunda metade do curso. Mas o interessante é observar que mesmo demonstrando conhecimento limitado sobre o ensino de aspectos culturais da LE, André e Ana Paula estão refletindo criticamente sobre a importância de um ensino que contemple esses aspectos.

Neste momento, torna-se oportuno retomar a concepção de Celani (2001,2009), a qual postula a prática reflexiva e a participação crítica como elementos essenciais na formação de professores. Segundo a autora, o ensino reflexivo conduz ao aprimoramento da prática e, consequentemente, à autonomia. Portanto, os depoimentos apresentados já sinalizam positivamente no que se refere à contribuição do estudo para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva dos acadêmicos participantes.

Quando indagados sobre como são desenvolvidas as atividades de leitura nas aulas de LI na graduação, Ana Paula discorda da forma com que seus professores têm trabalhado, argumentando sentir falta de uma prática mais efetiva de leitura. André, no entanto, discorda de sua colega ao afirmar que, apesar de ter compartilhado dessa mesma opinião em semestres anteriores, no estágio em que se encontra, seus professores realizam um bom trabalho com leitura em sala de aula.

Excerto 10

ANA PAULA – Às vezes a professora trabalha com uns textos legais, mas não é sempre. Eu acho que a gente perde muito tempo vendo gramática nas aulas de inglês. Quando lemos um texto, temos que explorar mais a leitura, trocando idéias com a professora e os colegas, por exemplo.

Excerto 11

ANDRÉ – Em alguns semestres do curso eu senti falta de um trabalho mais forte com leitura, mas agora eu acho que está sendo bem diferente. A professora traz textos instigantes, que provocam discussões e reflexões. Depois das leituras, ela quer ouvir a opinião de todos e sempre mostra seu ponto de vista.

Diferentemente de André, Ana Paula argumenta que sua professora não desenvolve atividades de leitura através de textos interessantes e perde muito tempo discutindo aspectos gramaticais, o que vem ao encontro da posição de Kezen (2004), a qual afirma que o material de leitura explorado em sala de aula de LE não leva o aluno a refletir e questionar, sendo usado apenas como meio de fixar estruturas linguísticas. Algo interessante a ser comentado é o fato de que os professores em pré-serviço se referem, na maioria das vezes, ao profissional que está trabalhando LI no semestre letivo em andamento. Poucas foram as situações em que eles se referiram aos professores que trabalharam nos semestres anteriores.

A última questão buscava saber se os dois jovens têm algum contado com a LI fora da sala de aula. Na verdade, esta questão foi dirigida mais especificamente à Ana Paula, uma vez que já era de meu conhecimento que André domina o inglês por ter participado de vários cursos e atuar como professor numa escola de idiomas. Ana Paula, no entanto, afirma que já estudou inglês em escola de idiomas, há um tempo atrás, mas atualmente, o único contato que tem com a LI fora da universidade é através de músicas estrangeiras, das quais gosta muito.

6.2 A sondagem diagnóstica com a professora em serviço

Na tentativa de responder às perguntas propostas para a pesquisa, a etapa seguinte teve início com uma sondagem diagnóstica com a professora em serviço participante

(doravante Denise). A partir deste momento, Ana Paula já não faria mais parte do grupo, pois comunicou que, apesar de lamentar muito, teria que se afastar em razão de ter sido selecionada para trabalhar em uma empresa da cidade e que esperava por este contrato há bastante tempo. As atividades teriam que continuar apenas com a participação de André.

No dia **09/05/2008** foi realizada a primeira reunião com Denise na escola. Este encontro havia sido previamente agendado através de um contato telefônico, onde a professora disse que teria um intervalo de 50 minutos entre uma aula e outra, às sextas-feiras, e que estaria disponível para discussões e auxílio na preparação do material didático a ser utilizado nas aulas. Convém observar que essa foi uma condição apresentada por Denise: participar da escolha do material a ser trabalhado e estar presente em todas as aulas. Considerei muito positiva essa atitude, pois demonstra comprometimento e vontade de participar ativamente das atividades, diferente de alguns professores que, em situação semelhantes, aproveitam para afastar-se. Neste sentido, retomo o estudo de Longaray (2005), no qual a pesquisadora revelou ter acabado assumindo a turma pesquisada em razão da professora titular ter se afastado gradativamente das aulas, deixando a pesquisadora como responsável pelas aulas de LI.

No primeiro momento da reunião, apresentei André à Denise, uma vez que eu e ela já nos conhecíamos, e detalhei o projeto com seus objetivos e propósitos. A proposta (projeto impresso) já havia sido entregue à supervisão da escola e analisado pelo grupo de professores responsáveis pela administração, no qual está incluída a diretora, que sinalizou positivamente quanto à realização do estudo naquele contexto. A seguir, foi aplicado um questionário à professora Denise (ANEXO 2), o qual tinha como objetivo identificar a concepção da profissional sobre cultura e ensino da LE e também saber um pouco sobre sua experiência e qualificação.

Ao analisar as respostas das questões um e dois, foi possível saber que se tratava de uma profissional experiente e qualificada, pois ela afirmou ter atuado vários anos como professora de LI em uma escola de idiomas da cidade, além de ser mestre em lingüística e ter realizado curso de aperfeiçoamento nos Estados Unidos. Cumpre um regime de trabalho de 40 horas semanais na escola, ensinando inglês para turmas de 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Percebi estar diante de uma pessoa que gosta muito do que faz, pois

com toda essa carga horária, não descuida de sua qualificação, visto que apesar de ter que viajar para estudar, concluiu o mestrado em agosto de 2008.

Quando questionada sobre a importância do ensino de aspectos culturais da LE, Denise mostrou-se totalmente favorável a um ensino que contemple esses aspectos, afirmando que não se aprende uma LE sem conhecer um pouco da cultura do outro e usou sua própria aprendizagem como exemplo.

Excerto 12

> É muito importante trabalhar com a cultura da língua-alvo porque o aluno precisa conhecer tudo o que for possível sobre o povo que fala a língua que ele está estudando. Com certeza isso vai chamar a atenção, despertar o interesse e fazer com que ele queira saber cada vez mais sobre tudo que se relaciona à cultura da língua estrangeira em estudo. Comigo foi assim, sempre quis saber tudo sobre a cultura da língua inglesa.

Percebo, nas palavras de Denise, uma visão de quem procura conduzir seus aprendizes ao conhecimento da cultura da LE. Isso implica um certo preparo na formação, o que pressupus tivesse ocorrido já no curso de graduação. Entretanto, em resposta à questão seis do questionário, Denise menciona que durante sua graduação em Letras, muito pouco se discutiu sobre cultura e demonstra ter sentido falta disso.

Excerto 13

> Quando cursei letras, os professores não enfatizavam os aspectos culturais do inglês, lembro que alguns faziam isso apenas de vez em quando, se julgavam necessário. Não houve um trabalho voltado a este assunto, o que deveria ter sido feito, em vez de ficarem trabalhando praticamente só com a estrutura da língua. Aliás, parabéns pela pesquisa que estão fazendo aqui, pois esta discussão é importante e necessária, principalmente porque vejo um aluno de letras envolvido.

Entendo que Denise, além de ter sentido falta de uma discussão sobre os aspectos culturais da LI durante sua formação inicial, discorda da forma com que seus professores trabalhavam. Essa ideia fica clara quando ela menciona o fato de seus professores, durante a graduação, terem se detido mais a aspectos estruturais da LE. Seu comentário pode ser

analisado à luz do que ressalta Celani (2009), com relação às prioridades nas aulas de um segundo idioma. A autora observa que se aprende por meio do contato com a cultura do outro e um ensino baseado em aulas de gramática e tradução não condiz com o contexto atual. Segundo ela, cabe ao professor, hoje, analisar a turma para atuar bem, ou seja, o professor deve avaliar a realidade em que atua e aplicar formas alternativas de ensino e aprendizagem que sejam eficazes para o grupo de aprendizes que tem em cada turma.

Quanto ao fato de Denise considerar importante este trabalho que estava sendo realizado na escola, bem como a participação de um acadêmico de letras, acredito, baseado também em seus comentários durante conversa inicial, que ela gostaria de ter tido oportunidade semelhante durante sua formação inicial. A busca por formas alternativas de formação continuada talvez tenha sido a solução para Denise, na tentativa de tornar-se uma profissional bem qualificada, como é considerada naquele contexto escolar.

Em resposta à questão sete, a qual perguntava como ela trabalha os aspectos culturais na sala de aula, Denise afirma que desenvolve atividades com textos baseados na cultura da LI e procura chamar a atenção para isso, mostrando aos aprendizes como é a cultura da língua-alvo.

Excerto 14

> Sempre trabalho com textos que mostram a cultura da língua inglesa na sala de aula e procuro discutir bastante isso com os alunos. Mostro a eles os hábitos, os costumes, o que as pessoas mais gostam de fazer. Escolho os textos com muito cuidado porque não é de qualquer tema que eles gostam. Mas procuro chamar a atenção deles quanto aos aspectos culturais da língua estrangeira.

Entendo, neste sentido, que Denise, até esse momento, como os dois acadêmicos participantes, também apresenta uma visão limitada do ensino de aspectos culturais, tendo em vista que trabalha com textos que discutem hábitos e costumes de um povo, quando deveria, conforme Barata (2005), ir além e levar o aprendiz a refletir sobre a importância da LI nos cenários nacional e internacional.

Ao continuar expondo sua forma de trabalhar a cultura, desta vez respondendo à questão oito, que perguntava se os aspectos culturais devem ser ensinados juntamente com os outros conteúdos em sala de aula ou separadamente, Denise afirmou que nem sempre salienta que falará sobre aspectos culturais, faz isso quando considera necessário. Mas afirma que considera muito importante chamar a atenção para os aspectos culturais da LE e acredita que esses aspectos podem ser trabalhados juntamente com os outros conteúdos ou separadamente, dependendo da forma como o professor prepara o material para a discussão em aula.

Excerto 15

> Não é sempre que eu chamo a atenção para os aspectos culturais, depende da situação. Às vezes, quanto estou trabalhando outros conteúdos e percebo a necessidade, eu falo. Mas quando preparo um conteúdo específico sobre cultura, chamo a atenção sobre isso o tempo todo. E acho que os aspectos culturais podem ser trabalhados juntamente com outros conteúdos ou separadamente, depende de como o professor prepara sua aula. Eu costumo trabalhar das duas maneiras.

Além de deixar clara a compreensão de que os aspectos culturais podem ser trabalhados juntamente com outros conteúdos ou separadamente, seu comentário remete ao que pontua Moran (2001). O teórico emprega o termo *language-and-culture* (língua e cultura) por acreditar que a língua e a cultura podem ser ensinadas juntas ou separadamente. De acordo com as palavras do autor, "língua e cultura transmitem igualmente unificação e separação e nós podemos trabalhar com elas separadamente ou juntas." Ele afirma ainda que se trata de uma opção metodológica que o professor adota consciente ou inconscientemente. É possível perceber que as ideias de Denise se cruzam com as de Moran (2001) e estabelecem relação de proximidade.

Na sequência, quando questionada sobre contato com a LI fora da sala de aula, a professora disse ter contato com algumas pessoas que falam inglês, e entre elas está uma ex-professora de quando ainda era muito jovem. Destacou a importância desses contatos para não perder a fluência, já que em sala de aula isso é muito difícil em razão dos alunos da escola não terem condições de estabelecer conversação permanente no idioma estrangeiro. Segundo ela, alguns alunos até tentam, mas encontram dificuldades por falta de base mesmo.

Excerto 16

> Tenho algumas pessoas do meu contato que falam inglês, então procuro, sempre que possível, manter contato com elas para treinar um pouco. Isso é muito importante, pois quando eu dava aulas no cursinho, alguns alunos falavam bastante e eu 'tava' sempre preparada, mas aqui na escola isso não é possível, por mais que eu tente, a maioria dos alunos se sente inibida e falta base para efetivar a conversação. Temos também o problema da pouca carga horária, o que atrapalha bastante.

E continua expondo suas ideias, desta vez respondendo à questão dez, que perguntava se esses contatos auxiliam em seu desempenho na sala de aula.

Excerto 17

> Com certeza esses contatos me ajudam muito, pois uma vez que algumas palavras quase não uso na sala de aula, são essas pessoas que me fazem lembrar ou até mesmo conhecer. E a instantaneidade da linguagem oral exige bastante de nós, o que acho muito positivo. Esses contatos me fazem usar o idioma com naturalidade. Mas também tenho contato com o idioma através de músicas, que gosto muito. E procuro ler bastante em inglês também, principalmente artigos.

Nesse momento, Denise toca numa questão discutida por Celani (2009). A autora afirma que normalmente, o único momento real de comunicação em sala de aula ocorre com ordens como: abram seus livros. E os professores falam somente em português em aula por falta de naturalidade com o idioma. Ela acrescenta que esses profissionais precisam ser capazes de falar na língua que lecionam em sala de aula, escrever de maneira simples e correta sintaticamente, ler um artigo e entender os falantes desse idioma. As palavras de Denise demonstram que ela se preocupa com essas habilidades necessárias ao professor de LI sugeridas por Celani (2009), e procura ter essas condições para realizar um bom trabalho em sala de aula.

A postura de Denise evidencia preparo para trabalhar com LI e isso é facilmente percebido quando ela menciona suas experiências no exterior, por exemplo. E em vários momentos refere-se também ao curso de mestrado e às leituras exigidas, o que, segundo ela, auxiliaram muito em sua prática docente.

Excerto 18

> Esse curso que fiz nos Estados Unidos me ajudou muito, com certeza. Tive a oportunidade de fazer um intensivo de um mês só falando inglês e aprendendo novas abordagens de ensino do idioma. E o mestrado também me ajudou bastante. Tive que estudar muito, ler muitas teorias que não conhecia, muita coisa interessante. Hoje percebo a importância do professor se manter atualizado, estudando sempre.

Esse depoimento é interessante e demonstra conscientização sobre a necessidade da formação continuada para o professor de LE. Aliás, nesse sentido, Denise tem o apoio teórico de Celani (2009) e Rodrigues (2003) que, entre outros autores, salientam a importância do professor de LE estar atualizado e participar frequentemente de programas de formação continuada, pois dessa forma poderão refletir sobre sua prática docente e substituir, espera-se que sim, os modelos ou 'métodos milagreiros', totalmente inadequados para o contexto atual.

Ao avaliar a própria competência comunicativa oral em LI, Denise afirma, com muita segurança, que sua experiência lhe trouxe a habilidade necessária para se comunicar oralmente em qualquer situação. Ela afirma que adquiriu essa capacidade desde quando atuava no curso de idiomas, e as experiências vividas posteriormente, dentre as quais menciona novamente o curso no exterior, contribuíram para o aperfeiçoamento dessa habilidade. Ainda falando sobre sua competência comunicativa, Denise questiona a formação inicial no curso de letras, como se vê:

Excerto 19

> Quando decidi cursar letras, acreditava que o curso oferecia todas as condições pra gente dominar o inglês, falar fluentemente. Mas isso é impossível porque além do inglês, outras disciplinas têm que ser trabalhadas. Gostaria de ter sido preparada só para a língua estrangeira, mas como o curso habilitava também para o português, tive que me submeter às outras disciplinas.

Esse ponto de vista traz à tona um dos problemas da formação docente na área: a formação dupla em português e inglês. Sobre isso, Celani (2009) esclarece que é impossível dar conta das duas habilitações em tão pouco tempo. Além disso, segundo a autora, há o problema da proliferação de faculdades que não possuem professores adequados, nem desenvolvem pesquisa e oferecem cursos baseados na gramática. Ela entende que a graduação

deve oferecer a prática e o uso da língua de várias maneiras, além da formação reflexiva e não receitas prontas. A visão de Denise converge totalmente com essas concepções, pois ela entende a questão da dupla habilitação como algo que atrapalha o domínio das habilidades necessárias para o professor de LE.

Quando indagada sobre a relação entre leitura crítica e ensino da cultura, Denise sinaliza compreender que existe uma relação intrínseca entre leitura e cultura, uma vez que, segundo ela, sempre que se trabalha atividades de leitura em aula, aspectos da cultura são naturalmente discutidos.

Excerto 20

> Quando vamos trabalhar com leitura em língua estrangeira, automaticamente estamos discutindo sobre cultura. Qualquer texto apresenta características da cultura de um povo e para identificar essas características é necessário que se discuta e reflita sobre isso. A partir do momento que fazemos isso, estamos sendo críticos, portanto, leitura crítica e ensino da cultura estão intimamente ligados. É o momento de fazer a comparação entre nossa cultura e a cultura estrangeira que estamos estudando.

Ao identificar a relação indissociável entre leitura e cultura no ensino e aprendizagem da LE, Denise parece perceber a leitura em sua abrangência social e não apenas na dimensão cognitiva, e nesse sentido, sua visão alinha-se à de Meurer (2000), pois o autor ratifica a necessidade de uma visão mais abrangente de leitura, bem como da compreensão de que por meio de práticas discursivas as pessoas podem transformar uma sociedade.

Esse relato de Denise aponta ainda para as considerações apresentadas por Moran (2001), quando o autor destaca que, independente das circunstâncias, o mais importante na aprendizagem da cultura é estabelecer o encontro com a diferença, isto é, levar o aprendiz a perceber essa diferença por meio da comparação entre as duas culturas. Dessa forma, segundo Moran (2001), o aprendiz reage à diferença explorando o que ele já conhece de sua própria cultura, sua própria visão de mundo. Trata-se de uma forma de agir e interagir a partir de sua própria língua e cultura como referência. Essa concepção foi claramente percebida por

Denise ao ressaltar a leitura como o momento apropriado para a comparação entre a própria cultura e a cultura da LE.

Após concluir os comentários sobre as respostas de Denise ao questionário aplicado em 09/5/2008, passo a apresentar, a seguir, a intervenção com os alunos do Ensino Médio, a qual constitui-se de questionário, entrevistas gravadas em áudio e de material didático aplicado à turma.

6.3 A intervenção com os alunos do Ensino Médio

O trabalho com os alunos era para ter iniciado em 23/5/2008, o que não aconteceu em razão de um evento festivo organizado pela Escola. Devido a isso, as atividades iniciaram somente em 06/6/2008, já que Denise sugeriu que os encontros acontecessem quinzenalmente. E como ela tinha um período vago entre uma aula e outra nas sextas-feiras, sugeriu que o material didático a ser trabalhado em aula fosse discutido nesse ínterim, isto porque no período seguinte eu e André entraríamos na turma para desenvolver o estudo.

Inicialmente, Denise nos apresentou à turma e explicou como aconteceria a intervenção, passando-me a palavra para que eu fornecesse maiores detalhes sobre o projeto, o que fiz. Logo a seguir, André teve a oportunidade de conversar com os alunos, esclarecendo como seria sua participação nas atividades. Talvez pela pouca idade do acadêmico e também sua facilidade de comunicação e interação, o grupo pareceu simpatizar com ele. Nesse primeiro encontro, os alunos responderam a um questionário (ANEXO 3), o qual tinha como objetivo identificar qual a visão deles a respeito do ensino de aspectos culturais da LE, bem como se esse tema era abordado nas aulas e de que forma.

A questão inicial indagava quais as expectativas do grupo com relação às atividades que seriam desenvolvidas através do projeto. A maioria dos alunos disse que gostaria de ter atividades diferentes, mais atraentes e não ficar apenas com os exercícios escritos. Aliás, reclamaram do excesso de exercícios cobrados pela professora titular. Alguns foram objetivos e afirmaram que durante as aulas trabalham mais com a estrutura da língua.

Excerto 21

BÁRBARA – O que eu queria mesmo é que a gente tivesse umas aulas diferentes. E não ficasse sempre tendo explicação e exercícios. A gente gosta de música em inglês. Uma aula com música é melhor e nós conseguimos aprender mais porque gostamos mais. A professora disse que ia trabalhar com músicas este ano, espero que ela cumpra o que prometeu. Espero que vocês escolham umas músicas legais e também trabalhem.

Excerto 22

LUCIANO – A professora explica bem, mas são muitos exercícios e eu acho que as aulas ficam meio cansativas. É muito conteúdo pra estudar, pronomes, verbos. Com vocês as aulas poderiam ser diferentes, com trabalhos com músicas, filmes, coisas que ajudassem a gente a entender melhor, principalmente quem tem dificuldades em inglês, como eu. E músicas a gente ouve bastante.

Excerto 23

REGINA – Eu espero que as aulas sejam interessantes, com leituras que a gente goste. Eu gosto da prof., mas acho que é dado muito conteúdo de gramática. Tem umas músicas legais que a gente poderia ouvir e depois traduzir, acho que assim a gente ia aprender muito mais, porque é coisa que a gente gosta "né"...

Esses depoimentos demonstram que os alunos estão ansiosos por uma diversificação nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Chama a atenção o gosto por atividades que envolvem músicas em inglês. Essa preferência pode ser justificada pelo fato das músicas em LE fazerem parte do contexto dos jovens que, apesar de muitas vezes não conhecerem as letras, gostam das melodias. A exploração de letras de músicas configura-se, portanto, como importante aliada na prática de leitura em sala de aula. Certamente, por fazer parte da rotina dos alunos, esse tipo de texto poderá ser considerado por eles como interessante e até mesmo relevante. Sobre esse aspecto, Wallace (1992) ratifica a relevância de selecionar textos que apresentam conteúdos interessantes, e de certa importância para os alunos. Segundo a autora, o material deve ser autêntico, ou seja, que tenha relação com o contexto desses alunos, para que se consiga realizar um bom trabalho lingüístico na sala de aula.

Aliás, acredito que, em se tratando de pedagogia crítica no ensino de LE, deve-se oportunizar aos aprendizes momentos de reflexão linguístico-textual, como orientam Busnardo e Braga (2001). As autoras advogam a favor de realizar atividades que envolvam a reflexão linguístico-textual na sala de aula, por considerarem essa uma maneira de formar leitores críticos em LI.

A pergunta de número dois buscava saber se esses alunos tinham ou tiveram algum contato com o idioma inglês fora da sala de aula. A maioria deles disse ter contato somente através de músicas. Apenas uma aluna afirmou ter contato com a LI através de um curso de idiomas. A jovem disse ter iniciado o curso e desistido, mas após conscientizar-se da necessidade de conhecimento de uma LE além da sala de aula, retornou e está se dedicando. Vários outros alunos disseram ter vontade de participar de um curso, mas que não possuem recursos financeiros para isso. A escola, apesar de muito organizada, localiza-se na periferia da cidade e a clientela é pobre, alguns chegam a ser considerados carentes.

A questão seguinte (nº 3) perguntava o que significa estudar a cultura da LE. Os alunos demonstraram, através das respostas, pouco conhecimento sobre o termo cultura, com exceção de Bárbara, que de maneira enfática, menciona questões como hábitos, atitudes e costumes relacionadas à cultura de um povo.

Excerto 24

> BÁRBARA - Eu entendo que estudar a cultura de uma língua estrangeira na sala de aula é a gente conhecer como os povos vivem, do que gostam, o que fazem. Nos textos, nas músicas e em filmes a gente pode saber sobre tudo isso. Por isso que eu acho interessante a gente trabalhar bastante com textos nas aulas de inglês, principalmente com letras de músicas que a gente gosta. No curso que eu estou fazendo, o professor trabalha bastante com isso, pena que aqui na escola a gente tenha só dois períodos de inglês por semana. A professora até que tenta, mas é muito pouco tempo e alguns colegas têm muita dificuldade, a gente tem que ajudar.

O depoimento de Bárbara revela a consciência da importância do estudo de aspectos culturais da LE e sua visão vai ao encontro do que Moran (2001), a exemplo de Kramsch (1988), denominou de cultura com "c" minúsculo, ou seja, práticas sociais relacionadas ao cotidiano dos indivíduos. Ao mesmo tempo, as palavras da aluna sinalizam, ao enfatizar que

seu professor do curso de idiomas trabalha muito com aspectos culturais, e que na escola quase não se discute sobre esse tema, uma certa incoerência com o que diz Denise no excerto 14, quando a professora afirma realizar um trabalho com textos que mostram a cultura da LE e discute bastante esses aspectos na sala de aula. O fato dos demais alunos demonstrarem pouco conhecimento sobre cultura também ratifica essa incoerência no depoimento de Denise, pois o natural seria, se ela realmente priorizasse a discussão sobre cultura na sala de aula, que os alunos não encontrassem tanta dificuldade para falar sobre isso.

Ao responder às demais questões propostas (ANEXO 3), as quais perguntavam que aspectos da cultura da LE devem ser trabalhados e como o professor deve fazer isso, bem como se alunos consideram importante o ensino desses aspectos, a maioria deles continua demonstrando falta de conhecimento sobre cultura. Alguns depoimentos tornam-se interessantes, pois não condizem com as palavras da professora.

Excerto 25

CASSIANO – Eu acho que a professora tinha que trabalhar mais isso com a gente, já que é tão importante. Ela fica ensinando voz ativa, voz passiva, pronomes e alguns textos, mas não ensina muito a cultura do inglês. E a gente precisa aprender. Tipo assim, se o cara vai para os Estados Unidos, precisa saber como eles vivem lá pra saber se relacionar com eles.

Excerto 26

DANIEL - A gente não consegue falar sobre isso porque não sabe muito bem. A professora andou falando sobre isso, mas acho que eu não entendi. Acho que o melhor jeito de ensinar a cultura pra nós é com textos. Textos que falem sobre isso e mostrem a cultura da língua inglesa.

Excerto 27

SONIA REGINA - Eu lembro que a professora falou um pouco sobre isso num texto que a gente estudou, mas não lembro direito. Eu gostaria que fosse mais trabalhado com isso em aula, já que é importante a gente saber. Gosto dos trabalhos com textos e acho que a professora pode aproveitar e trazer textos que falem sobre cultura pra nós.

Excerto 28

> LUIZ FERNANDO – Eu não sei dizer que aspectos da cultura da LE devem ser trabalhados na sala de aula porque não sei bem o que seria cultura. Acho que são coisas, informações importantes sobre os povos que falam inglês, o que eles escreveram na literatura, por exemplo. Claro que isso é importante pra quem quer aprender outra língua. E isso pode ser ensinado com textos, músicas e até filmes.

Tais considerações sinalizam novamente que durante as aulas, Denise nem sempre chama a atenção para os aspectos culturais da LI, como afirmou anteriormente em resposta ao questionário do anexo 2. Se o fizesse, talvez o grupo de alunos sentisse maior segurança para abordar o assunto. Torna-se importante retomar, nesse momento, o que afirma Moita Lopes (1996). De acordo com o autor, há unanimidade entre os especialistas sobre o ensino da cultura no Brasil em afirmar que, no contexto da sala de aula, o ensino da cultura deve ser de forma explícita, oportunizando ao aluno, a partir da interação intercultural, adquirir a habilidade de se comunicar na LE, sem deixar, obviamente, de valorizar sua própria cultura. Nessa perspectiva, o professor de LE deve procurar conscientizar o aluno de que está tratando de aspectos culturais da língua-alvo, ao fazê-lo.

Outro aspecto importante observado através das respostas dos alunos é com relação ao fato deles considerarem o texto como uma forma de estabelecer vínculo com a cultura estrangeira, o que denota a consciência sobre a importância do trabalho com leitura na sala de aula. Nesse aspecto, os PCNs (1998) sugerem que "os textos em língua estrangeira selecionados devem funcionar como veículo das diversidades culturais, levantando questões sociais ligadas a preconceitos e desigualdades" (p.112).

Após a aplicação desse questionário aos alunos, teve início a intervenção em forma de aulas de leitura. O material didático foi selecionado e organizado previamente com a participação de Denise, a qual esteve presente em todas as aulas e contribuiu significativamente para a geração de dados deste estudo.

AULA 1 – 20/06/2008

No dia 20/06/2008, primeira aula do projeto, iniciamos as atividades de leitura com a turma. No período que antecede a aula, eu e André apresentamos à professora Denise o texto selecionado para leitura e discussão com os alunos. Tratava-se da letra da música "*We're All in this Togheter "* (ANEXO 4). A escolha de uma música como primeira atividade deu-se em razão da preferência pela maioria dos alunos, conforme constatação através dos excertos apresentados anteriormente, e ainda por ser tema do filme *High School Musical,* alguns conheciam, o que facilitaria o trabalho. Denise aprovou a ideia e sugeriu, já que os alunos demonstraram muita afinidade com André, que ele trabalhasse mais com o grupo e eu interferisse apenas quando considerasse necessário, exatamente como eu havia planejado.

Os alunos receberam uma cópia letra da música e André sugeriu que todos olhassem com calma o texto. Logo a seguir, colocou a música para que eles ouvissem. Num primeiro momento foi difícil, pois havia um grupo de quatro alunos que atrapalhavam o tempo todo com brincadeiras, o que fazia com que os demais se agitassem e se manifestassem com comentários. André pediu que procurassem se concentrar e deixassem os comentários para um momento posterior, já que todos teriam oportunidade de se manifestar. Denise afirmou que esse tipo de comportamento era característico daqueles quatro alunos e que em determinados momentos, era muito difícil porque eles atrapalhavam muito com conversas paralelas. Ela disse também que eles se mostravam desinteressados e dificilmente participavam ativamente das atividades que ela propunha durante suas aulas.

Ao ouvir a música pela segunda vez, o grupo já estava mais calmo. Foi solicitado então, que se agrupassem em pequenos grupos para realizar a leitura do texto. O material estava lacunado para que os alunos, após ouvirem a música, preenchessem os espaços em branco com as palavras que achassem adequadas. Foram expostas na lousa as seguintes palavras: *world – fun - dreams – strong – time – true – shows – house – together – inside - everyone – along – Together – are – once – stars.* Houve bastante agitação, entretanto, a realização da atividade foi realizada de forma satisfatória. Com a intervenção e auxílio de André e dos colegas, além da consulta ao dicionário, a maioria dos alunos conseguiu completar os espaços em branco corretamente.

A realização desta atividade contemplou, dessa forma, o que Lima (2004) considera como um dos principais eventos interativos na sala de aula: o fornecimento do *feedback* corretivo. A autora, com base em alguns pesquisadores de L2 e LE (Spada, 1997; Tsui, 1995; Lyster: Ranta, 1997; Ohta, 2000, entre outros), acrescenta que o *feedback* corretivo, visto como um componente da instrução com foco na forma, isto é, com ênfase nos aspectos formais da língua alvo, tem sido objeto de discussão em muitos estudos. Segundo ela, esses estudos (Swain, 1995; Schmidt; Frota, 1986) apresentam a afirmação teórica que apenas o insumo compreensível não basta para a aprendizagem de uma língua. O *feedback* consistente de professores e dos próprios colegas é, conforme a autora, benéfico aos aprendizes, pois eles forçados a modificar sua produção, o que favorece a aprendizagem da LE.

Na sequência, o texto foi lido e comentado. O sistema educacional nos Estados Unidos e o patriotismo americano foram discutidos e uma aluna mencionou ter assistido ao filme *High School Musical.* Segundo ela, o que chamou sua atenção foi o fato de que as cores da bandeira dos EUA são fortemente acentuadas no filme. Como parte da discussão oral, foram comparados os estilos de vida brasileiro e americano. Nesse momento, Denise contribui significativamente, já que esteve algum tempo naquele país.

Ao final da aula, uma aluna voluntária respondeu a uma entrevista gravada em áudio, oportunidade em que expôs sua opinião sobre essa primeira aula do projeto. Decidimos que ao final de cada aula, entrevistaríamos apenas um aluno voluntário, uma vez que em função do pouco tempo, envolver um número maior de alunos em entrevistas gravadas implicaria, de acordo com Denise, uma maior disponibilidade de tempo dos alunos e que seria difícil conseguir voluntários. A aluna voluntária manifestou-se da seguinte maneira:

Excerto 29

> JÉSSICA – Eu gostei da aula hoje. Gosto quando a aula de inglês é com música porque fica fácil pra gente. Claro que eu tive dificuldade pra preencher os espaços em branco da letra da música, mas muito legal o jeito como o professor André ajudou a gente, acho que todos gostaram. Os colegas também ajudaram bastante. Com o professor e os colegas ajudando, fica mais fácil. E com a leitura aprendemos muitas coisas novas sobre os americanos. Se as aulas que vocês vão dar pra nós forem sempre assim, acho que vamos aprender bastante.

O depoimento de Jéssica revela certa compreensão sobre a importância da interação no processo de ensino e aprendizagem. A aluna, ao perceber que a interação com o professor e com os colegas facilita a aprendizagem, resgata, de certa forma, as palavras de Lantolf (2000), pois o autor afirma que o desenvolvimento do aprendiz ocorre por meio da interação com o outro, seja professor ou outro colega mais capacitado.

Ao abordar a importância da interação no contexto da sala de aula, torna-se relevante retomar novamente Vygotsky, principal representante da teoria sociocultural do aprendizado, e a ZDP, metáfora criada por ele para explicar o nível de conhecimento real, no qual o aprendiz é capaz de realizar tarefas de forma independente, e o nível de conhecimento potencial, no qual ele só consegue realizar atividades com o auxílio de alguém mais capacitado. O autor atribui à ZDP o papel de levar o aprendiz a alcançar um novo nível de conhecimento e explica que o que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, poderá ser nível de desenvolvimento real amanhã, isto é, o que o aprendiz consegue fazer hoje com assistência, ele poderá fazer sozinho amanhã (VYGOTSKY, 1984). Através da ZDP, o autor evidencia a interação como um importante recurso para o desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

AULA 2 – 05/07/2008

No dia **05/07/2008** ocorreu a segunda aula com a turma. Antes, porém, discutimos com Denise as atividades desenvolvidas na aula anterior e o material que seria trabalhado nesta data, procurando sempre, através do diálogo, ouvir as sugestões da professora, já que se tratava de um trabalho colaborativo.

No início, como sempre, a turma estava muito agitada e Denise teve uma conversa muito séria com eles, enfatizando que estavam sendo avaliados e, portanto, deveriam colaborar. André iniciou distribuindo dois textos (ANEXOS 5 e 6) e num clima de muita descontração, tentava acalmar os alunos. A turma foi dividida em dois grupos e, por sugestão de Denise, cada grupo teria que apresentar as principais informações extraídas do texto. Esta seria uma avaliação que estaria a cargo da professora Denise. A atividade transformou-se

numa competição onde cada grupo queria se destacar. O grupo A, trabalhou com o texto "*Attitudes towards eating in the United States"* (ANEXO 5) e o grupo B com o texto "*Chocoholics"*. (ANEXO 6). Os dois grupos recorriam ao auxílio de André o tempo todo e tiveram 50 minutos para realizar a leitura. Terminado esse prazo, iniciaram a exposição dos trabalhos e o resultado pode ser considerado satisfatório, pois os alunos apresentaram as informações mais importantes dos textos.

Durante a apresentação, o foco da discussão foram os hábitos alimentares das pessoas, estabelecendo contraste entre a alimentação dos brasileiros e dos americanos. André lançou questionamentos sobre os seguintes tópicos: O que os americanos mais gostam de comer?, Por que cada vez mais os americanos aderem aos *fast foods*? Quais as (des)vantagens desse tipo de comida? Que tipo de *fast foods* você come? Por que as pessoas costumam comer *fast foods* ? Quais as semelhanças e diferenças entre os hábitos alimentares dos brasileiros e dos americanos? Com que objetivos esse texto foi escrito?

Além do trabalho com a cultura, essa prática tinha como objetivo desenvolver o senso crítico-reflexivo do aluno por meio da análise de aspectos da cultura da LE, estabelecendo comparação com a cultura brasileira. Através dessa análise contrastiva entre as duas culturas, o aluno pode refletir sobre si mesmo a partir do outro, compreender as diferenças e construir seu senso crítico em relação às questões interculturais.

Novamente emerge a concepção de Moran (2001) quanto à perspectiva de que o núcleo da experiência de aprendizagem da cultura é o encontro com a diferença. Segundo o autor, os alunos tendem a perceber as diferenças a partir de suas próprias culturas, e reagem a estas diferenças através do que já sabem, ou seja, agem e interagem usando sua própria língua e cultura como referência.

Conforme Denise, a atividade foi positiva, uma vez que o grupo, quase que na totalidade, envolveu-se e demonstrou interesse, talvez por saber que uma parte da nota do bimestre resultaria disso. Uma aluna integrante do grupo A, voluntariou-se para participar da entrevista de final de aula e avaliou positivamente em relação ao progresso de alguns colegas de seu grupo.

Excerto 30

BÁRBARA **-** O meu grupo gostou bastante do trabalho que fizemos hoje e alguns colegas que não gostam de inglês porque têm dificuldade até chegaram a elogiar. E a prof. Denise disse que todos nós fomos bem na avaliação, isso foi o máximo para eles. Eu acredito que trabalhando em grupo, aquilo que um não consegue fazer, o outro ajuda e a gente acaba conseguindo. O assunto dos textos também eram interessantes. Algumas coisas que vimos sobre o chocolate, por exemplo, são importantes porque todos nós gostamos de chocolate e costumamos comer sempre. Essa comparação entre os estilos de vida brasileiro e americano é bem interessante.

Ao mencionar a importância de práticas realizadas em grupos e reconhecer a contribuição de colegas na aquisição do conhecimento, Bárbara depõe favoravelmente ao trabalho colaborativo na sala de aula e, nesse sentido, encontra respaldo teórico em Burns (1999). A autora entende que através da colaboração entre pares, poderão ocorrer mudanças positivas do ensino em ambientes educativos.

Quanto ao fato da aluna ter destacado a relevância da temática apresentada pelos textos, convém ressaltar que a seleção do material didático para trabalhar em aula ocorreu após discussão com André e Denise e em observância ao que propõe os PCNs (1998). O documento é enfático ao propor um trabalho com textos interessantes, que despertem o interesse dos alunos e façam sentido para estes, o que implica a seleção de assuntos do contexto do grupo, como também propõe Wallace (1992). Este é o caminho, segundo estas teorias, para uma prática de leitura crítica em sala de aula.

Como a escola possui um calendário de provas e nas aulas que antecedem essas avaliações os professores costumam revisar os conteúdos que serão cobrados, Denise pediu que as atividades do projeto fossem retomadas no mês de agosto de 2008. Aliás, neste momento foi agendado o próximo encontro, que deveria acontecer no dia 15 do referido mês.

Retornamos, então, na data sugerida por Denise e retomamos o trabalho. Neste encontro, que aconteceu no dia **15/08/2008,** aproveitamos os 50 minutos destinados para a reunião com a professora para estabelecer, em conjunto, as próximas ações. As etapas da pesquisa-ação apresentadas por Karr e Kemmis (1988), a saber, **planejamento, ação, observação e reflexão**, serviram de base para as tomadas de decisões. A reflexão foi fundamental neste momento, uma vez que foram discutidas as atividades realizadas e

levantados os aspectos positivos e negativos das experiências vivenciadas. A base da discussão foi o que precisaria ser mudado ou ajustado. Denise revelou-se satisfeita com as ações que estavam sendo desenvolvidas, porém sugeriu que André fosse um pouco mais "incisivo" e "firme" com os alunos, e que assumisse a "postura de professor". Ela explicou que ser professor de Escola de Idiomas é muito diferente e, por ter experiências nestes diferentes contextos, poderia contribuir com André.

Essa mudança de postura sugerida por Denise foi questionada por André, oportunidade em que ele argumentou com a professora, usando os depoimentos positivos dos alunos com relação à sua maneira de interagir com o grupo. Ela continuou insistindo nessa mudança de postura e justificou sua posição dizendo que o grupo via André como um colega com um pouco mais de conhecimento, e que ele poderia ter problemas de domínio de classe, mais tarde. Ficou decidido, então, que ele tentaria, a partir daquela data, adotar um comportamento um pouco diferente diante dos alunos, porém primando pelo bom relacionamento, como vinha acontecendo até então.

AULA 3 – 15/08/2008

Nos moldes da aula anterior, foram distribuídos dois textos ao grupo. Isso acordado após a reunião com a professora, a qual considerou interessante o trabalho realizado no último encontro e auxiliou na escolha desse material. Os textos "*Walt Elias Disney"* (ANEXO 6) e "*Beauty and the beat"(ANEXO 7)* abordam temas conhecidos e bastante divulgados pela mídia televisiva, o que facilitou a realização das tarefas pelos alunos. Foram concedidos os dois períodos para a leitura do material, sendo que metade da turma ficou com um texto e metade com outro. André escreveu no quadro verde os aspectos a serem depreendidos dos textos: o nome do personagem mais famoso de Walt Disney; o nome do primeiro desenho animado sonoro; o valor de custo da Disneyland em Los Angeles; alguns dos mais famosos filmes do diretor; local de nascimento de Walt Disney e com quanto anos ele faleceu. Os alunos teriam também que destacar o que mais chamou a atenção sobre a história da Bela e da fera.

A aula transcorreu normalmente e, surpreendentemente, até os alunos que costumavam ser dispersos e atrapalhar com conversas paralelas, participaram ativamente. Todos foram comunicados que no próximo encontro continuaríamos trabalhando com os textos. Desta vez, um aluno manifestou interesse em participar da entrevista antes mesmo do final da aula, o que nos chamou a atenção, pois anteriormente tínhamos que convidar e insistir para que alguém participasse.

Excerto 31

> DANIEL – É muito legal esse texto que a gente "tá" trabalhando. Eu e os colegas já assistimos os filmes de Walt Disney, acho que todo mundo já viu. Quem não assistiu Mickey Mouse, por exemplo? O grupo tava comentando que além do texto ser fácil porque a gente já conhece o assunto, as figuras ajudam bastante. Aparecem ali figuras dos personagens de Walt Disney que já servem de pistas pra gente entender o texto.

Neste depoimento, surge uma observação sobre a exploração de imagens e figuras nos textos, o que, segundo o aluno, facilita a compreensão do material analisado. A esse respeito, Wallace (1992) pontua que na aula de leitura em LE, figuras e imagens podem ser usadas com o objetivo de levar os aprendizes à discussão de questões que tenham relação ao contexto social e político do qual eles fazem parte. A autora ressalta que figuras e imagens são usadas com frequência em aulas de LE como sinais para trabalho com a língua e letramento para, por exemplo, provocar respostas conceituais e afetivas com fins de discussão/conversação geral, ou ainda como atividade de pré-leitura. Segundo ela, "não há razão que justifique o não uso dessas imagens para gerar respostas mais críticas de um tipo sociopolítico — ou seja, mais para levantar problemas do que tentar solucioná-los, mais para questionar do que reagir (Wallace, 1992, p.104). O uso de imagens mostra-se, dessa forma, como um importante recurso a ser usado nas aulas de leitura em LE.

AULA 4 – 29/08/2008

Nesta data, a reunião habitual com a professora Denise antes da aula não aconteceu, pois ela estava reunida com a supervisão da escola. No entanto, durante os vinte minutos de

recreio foi possível trocar algumas ideias e lembrá-la que as atividades continuariam com os dois textos da aula anterior.

Ao entramos na sala de aula, percebemos que, além da agitação habitual, algo estranho estava acontecendo. Denise chamou a atenção da turma pedindo colaboração, mas não surtiu efeito. O tumulto impedia que se iniciasse qualquer atividade. Foi quando uma menina comunicou que dois de seus colegas estavam completamente embriagados. Um casal de alunos teria permanecido num bar próximo à escola ingerindo bebida alcoólica desde as oito horas da manhã, entrando para a aula somente após o recreio. O estado de embriaguez era tanto, que os dois mal conseguiam andar para acompanhar a professora até a supervisão da escola, para os devidos registros e encaminhamentos. Naquela data, eu e André assumimos a aula em razão da professora ter que se retirar para resolver a situação.

A agitação impediu o bom andamento do trabalho com a turma, mas continuamos o que havíamos planejado. A turma teria que apresentar a leitura realizada na aula anterior, ressaltando os aspectos mais importantes dos textos. Como de costume, Bárbara destaca-se por seu engajamento na realização das atividades e pela pertinência de seus comentários. A aluna e seu grupo trabalhou com o texto "*Walt Elias Disney"* e destacou muito bem as informações contidas no material. Aliás, digna de elogio sua colaboração com os colegas, uma vez que ela procura auxiliá-los o tempo todo durante a realização das tarefas, efetivando um trabalho colaborativo, de fato. Dessa forma, a participação da aluna cria uma situação de troca interativa onde, através do diálogo colaborativo, como pondera Swain (2000), os aprendizes chegam à solução dos problemas encontrados na realização das atividades. Bárbara foi a única, nesta data, que demonstrou interesse em dar seu depoimento de final de aula.

Excerto 32

> BÁRBARA – Eu gostei da leitura. Acho que textos como esses ajudam as pessoas a conhecerem melhor a história porque, apesar da gente saber um pouco sobre Walt Disney através de filmes da televisão, por exemplo, sempre se aprende alguma coisa diferente, alguma informação a mais, e isso enriquece nosso conhecimento. Eu não sabia, por exemplo, que Walt Disney nasceu em Chicago, nem o ano que ele morreu. E esses outros filmes bem conhecidos, como "Dumbo", Bambi e Pinóquio, eu e nenhum dos meus colegas do grupo sabíamos quem era o diretor. E o nome do primeiro desenho animado com som, a gente nem fazia idéia disso. Isso tudo é cultura. E durante a leitura, a gente sempre aprende palavras novas em inglês.

Apesar do depoimento positivo de Bárbara, essa aula não foi produtiva, pois os demais não participaram das discussões e dificultaram o trabalho com conversas paralelas o tempo todo. O assunto preferido foi realmente a embriaguez dos colegas. Esta foi, sem dúvida, a atividade mais difícil de realizar, e a sensação era de que a maioria dos alunos nem percebia nossa presença. Apesar de saber a causa da grande agitação, houve uma certa frustração tanto de minha parte, quanto da parte de André. Entretanto, Denise afirmou, após a aula, que diante de qualquer fato atípico, como o que ocorreu neste dia, a turma sempre fica muito agitada, o que torna impossível desenvolver um bom trabalho.

No dia **12/09/2008,** data em que deveria acontecer a próxima atividade com a turma, houve uma competição de atletismo na escola e, devido a isso, o encontro acabou sendo transferido para 26/09/2009.

AULA 5 – 26/09/2008

A aula de número 5 aconteceu na data prevista. Na discussão prévia com Denise, foi cogitada a possibilidade de retomar o trabalho com os textos da última aula, já que, em razão da agitação dos alunos, não foi possível desenvolver a atividade como havia sido planejada. A professora manifestou-se contrária à ideia, e sugeriu outra atividade, argumentando que, se já não foi considerada positiva a aula anterior, seria melhor não voltar a trabalhar com aquele material. Aliás, neste dia os períodos haviam sido reduzidos devido ao conselho de classe que aconteceria no final da manhã, o que significava menos tempo para trabalhar com os alunos. Sugeri, então, que se discutisse sobre algumas definições de cultura, o que foi aceito por Denise. Essa aula ficou a meu encargo e, com base em Moran (2001), iniciei expondo no quadro verde a definição de cultura com "C" maiúsculo e cultura com "c" minúsculo. Denise e André participaram significativamente da discussão, ao contrário dos alunos, que embora questionados, não participaram da maneira esperada. Alguns deles permaneceram em silêncio, outros fazendo brincadeiras e atrapalhando o bom andamento da aula.

Entretanto, uma menina manifestou-se demonstrando ter, a partir dos exemplos abordados e discutidos, entendido melhor o que é cultura. Para ela, o termo, até então, se resumia em questões relacionadas à rotina das pessoas.

Excerto 33

> SÍLVIA – Eu "tava" meio confusa sobre o que seria cultura. Para mim, cultura era só hábitos, costumes, enfim tudo que as pessoas costumam fazer no dia-a-dia. Eu não tinha noção de como é mais complexa essa questão. Interessante essa teoria que vocês ensinaram na aula de hoje sobre cultura com "C" maiúsculo e cultura com "c" minúsculo. Isso mostra para nós o que é realmente cultura. Foi uma aula diferente, que me chamou a atenção. Eu confesso que muitas vezes não consigo me concentrar. Não sei se é pelo barulho dos colegas, se é por ser sexta-feira, os dois últimos períodos, ou por que a aula não está interessante mesmo (risos).

As palavras da aluna mostram que antes do debate promovido nesta aula, ela tinha apenas a concepção de cultura com "c" minúsculo. Esta tendência a entender a cultura apenas como os hábitos e atitudes costumeiras das pessoas é, segundo Moran (2001), uma tendência da maioria. Isso mostra a necessidade de oportunizar a reflexão sobre aspectos mais abrangentes referentes à cultura e sua definição. Acredito que a pedagogia crítica no ensino da LE envolve uma abordagem efetiva das realizações de maior prestígio da sociedade, como música, teatro, cinema, o que Moran (2001) apresenta como cultura com "C" maiúsculo.

AULA 6 – 10/10/2008

O texto trabalhado nesta aula foi "Amado, *Clove and Cinnamon*" (ANEXO 9), publicado na revista "*Time Magazine",* em agosto de 2001. O objetivo era levar os alunos à reflexão sobre sua própria cultura, a partir das discussões sobre a importância da obra de Jorge Amado, ilustre escritor da literatura brasileira. A escolha do texto justifica-se pelo fato de que os alunos estavam estudando sobre a vida e a obra do escritor nas aulas de literatura e, dessa forma, acabou acontecendo uma prática interdisciplinar. Denise avaliou o texto e considerou interessante a proposta, pois estaríamos contribuindo com a disciplina de literatura

brasileira. Ao efetivar essa proposta interdisciplinar, nos alinhamos ao que propõem os PCNs, uma vez que " o aprendizado das línguas estrangeiras, articulado ao de outras disciplinas do currículo, possibilita-nos redimensionar a visão utilitarista que hoje se tem do conhecimento e da cultura (PCNs, 1998, p. 111)

Além do caráter nitidamente agregador, o trabalho interdisciplinar favorece, segundo os PCNs, a contextualização, recurso essencial para uma aprendizagem significativa da LE por estabelecer associação com aspectos da vida cotidiana, escolar e do mundo do trabalho. A construção de uma prática interdisciplinar contém como subtexto a percepção da diferença, a admissão da falta, do limite, da incompletude, e ao mesmo tempo, a busca discriminada da tarefa comum (p. 111).

Com a finalidade de "encorajar" a leitura crítica na sala de aula, como sugere Wallace (1992), nesta aula foram propostas atividades distribuídas da seguinte maneira:

A) **Pré-leitura**: momento em que se buscou constatar a opinião dos alunos sobre o texto através da exposição oral. Antes, porém, André mencionou que se tratava de um texto que falava sobre um famoso escritor brasileiro. Foram concedidos alguns minutos para que todos olhassem o texto e tivessem suas primeiras impressões. Logo a seguir, alguns alunos expuseram seus pontos de vista apenas com base na análise dos aspectos visuais do texto. Como o material apresenta uma imagem do escritor Jorge Amado, o qual é conhecido da maioria através da mídia ou de livros e revistas, os comentários do grupo foram bastante pertinentes, pois perceberam que o material falava sobre o autor.

B) **Leitura**: a partir dos aspectos comentados por eles anteriormente, André solicitou que todos analisassem os textos em sua estrutura, título, imagem, etc. Como estavam trabalhando em pequenos grupos, alguns solicitavam o auxílio dos colegas, além de André. Entre outras informações extraídas, a mais comum, identificada em apenas alguns minutos, foi que o texto abordava uma das obras mais importantes de Jorge Amado, o romance "Gabriela, cravo e canela". Isso foi depreendido por eles a partir do título do texto. Obviamente que exploraram o conhecimento trazido de outras fontes, já que estavam estudando sobre o autor na disciplina de literatura.

C) **Pós-leitura**: momento em que houve a discussão sobre como (re)escrever o texto, incluindo outras informações sobre a vida e a obra do autor. Os alunos deveriam explorar todo o conhecimento que possuíam sobre Jorge Amado e reescrever o texto. A tarefa apenas iniciou e teve que ficar para o próximo encontro, pois aula acabou quando o grupo estava realizando a (re) escritura do texto.

A proposta foi bem aceita pelos alunos e a atividade acabou sendo uma das mais produtivas e interessantes de todas. Houve uma participação ativa da maioria e esse engajamento sinaliza, já neste momento, a eficácia dos procedimentos propostos por Wallace (1992). Em razão da aula ter acabado antes da conclusão da tarefa, não foi possível gravar o depoimento de um aluno, como de costume. A gravação do depoimento ficou, portanto, para o final da atividade.

AULA 7 – 24/10/2008

Nesta data, teve continuidade a tarefa iniciada na aula anterior. Denise advertiu, em reunião antes da aula, que os alunos encontrariam dificuldades para reescrever o texto e, devido a isso, sugeriu que eles o reescrevessem em português. A sugestão foi aceita, porém argumentei que se alguém quisesse e acreditasse que conseguiria, poderia reescrevê-lo em inglês. Logo no início da aula, André comunicou essa decisão aos alunos, mas todos optaram pela produção em português, argumentando que seria mais fácil.

A aula transcorreu normalmente e a tarefa foi realizada com certa tranquilidade. Os alunos utilizaram material adicional explorado pela professora de literatura, o que facultou a eles facilidade na realização da tarefa. Efetivou-se uma atividade que possibilitou ao grupo a exposição das ideias sobre o texto e sobre o autor, num processo de leitura crítica, como orienta Wallace (1992). Segundo a autora, procedimentos como este evitam a leitura passiva, pois leva o leitor à reflexão sobre o conteúdo do texto. A culminância do trabalho foi a explanação sobre como cada um reescreveu seu texto. Ao final, quando questionados sobre os resultados da atividade, alguns alunos afirmaram que gostaram porque tiveram a oportunidade de, através da leitura e discussão, adquirir outras informações sobre Jorge Amado. A aluna voluntária para a entrevista manifestou-se com as seguintes palavras:

Excerto 34

MARIELE - O que nós fizemos nessas últimas duas aulas foi bem diferente do que estamos acostumados a fazer. O que fazemos quando trabalhamos com texto é tradução. A professora pede que a gente traduza, faz alguns comentários, entregamos o material para ela e pronto. Não se discute nada sobre os textos. Vocês falam bastante no que é leitura crítica e eu acho que o isso que estão fazendo com a gente é leitura crítica. Esse texto que fala do Jorge Amado fez todos, além da tradução, falar sobre ele. Ter que reescrever o texto não é muito fácil, mas a gente, com a ajuda de vocês, acabou fazendo facilmente. Muito legal porque vocês ajudam na leitura e ainda deixam a gente fazer os trabalhos em grupos, isso é ótimo. Eu espero que a professora continue com as aulas dela dessa maneira porque a gente aprende muito mais.

A aluna menciona, logo no início do depoimento, que sua professora trabalha com texto na sala de aula, porém com atividades de tradução, sem discussão sobre o que é abordado no texto, nem como isso é feito. Seu ponto de vista é claro ao afirmar que gostou da atividade desenvolvida nesta aula porque houve discussão, o que, segundo ela, facilita a realização das tarefas. Outro aspecto interessante é o fato da menina destacar a reescritura do texto como difícil, mas que se tornou fácil com o auxílio do grupo. Novamente emerge a comprovação da validade de práticas colaborativas, onde tarefas são realizadas com o auxílio de alguém mais capacitado, como pressupõe o construto da ZDP cunhado por Vygotsky.

No tocante à leitura crítica, pode-se dizer que esta prática, por ser desafiadora, levou os alunos à reflexão. Ao ter que reescrever o texto, eles envolveram-se num processo de interação, assumindo uma postura ativa diante do material. Houve, dessa forma, uma leitura que foi além da mera aquisição de informações, como sugere Wallace (1992), pois o texto teve que ser reconstruído sob outro ponto de vista.

A aula seguinte deveria acontecer em 07/11/2008, o que não foi possível porque a turma, juntamente com os demais concluintes do ensino médio, participou de uma viagem a Santa Maria, para visitação à UFSM. A escola organiza essa visitação todo final de ano, o que, segundo a supervisora do educandário, proporciona aos alunos o contato com o ambiente onde muitos deles poderão estudar futuramente. A aula acabou sendo transferida para 21/11/2008, conforme informação de Denise.

AULA 8 – 21/11/2008

Na aula do dia 21/11/2008 trabalhamos com o texto "Rio de Janeiro" (ANEXO 11). O texto explora imagens características da cidade do Rio de Janeiro, e apresenta o lugar como uma verdadeira "cidade maravilhosa". Das estratégias propostas por Wallace(1992), como pré-leitura, foi solicitado que os alunos observassem as imagens silenciosamente e, logo a seguir, discutissem com o grupo. Num segundo momento, deveriam grifar as palavras cognatas e citar alguns pontos turísticos do Rio que conhecem ou que já tenham ouvido falar. Teriam ainda que dar alguns conselhos a alguém que estivesse planejando uma viagem ao Rio.

O trabalho foi bom e o debate muito interessante, pois quando foi discutido sobre o tipo de texto, os alunos o identificaram como publicitário, e afirmaram que o objetivo era atrair turistas para o Rio. O conselho apresentado pela maioria foi para que as pessoas tomem cuidado com a violência, pois tem morrido muita gente inocente na guerra entre traficantes e policiais. Mencionaram também, que a cidade não tem só as maravilhas que a publicidade mostra e que existem outros belos lugares para se visitar que não são tão violentos como o Rio.

Dessa forma, realizou-se a exploração de todos os aspectos do texto, e o grupo envolveu-se numa leitura crítica, trabalhando, inclusive, com as suposições ideológicas, como propõem Wallace (1992, 2003), Fairclough, (1992), entre outros. Ao explorar os aspectos formais da língua com o levantamento das palavras cognatas, exploramos a análise linguística a serviço da compreensão textual. Nesse sentido, além dos autores já citados, os PCNs (1998) sugerem que a leitura se efetiva a partir da reflexão linguístico-textual. Conforme o documento, isso deve ser oportunizado ao aluno num primeiro momento, numa análise silenciosa e em seguida, através de discussão com o grande grupo, como procedemos nesta prática. Ao final das atividades, Bárbara fez questão de registrar sua opinião sobre o trabalho realizado nesta data.

Excerto 35

> BÁRBARA – Texto muito interessante o que a gente trabalhou na aula de hoje. Traz muita informação sobre o Rio de Janeiro, mas a gente vê logo o objetivo de quem escreveu. O pessoal faz qualquer coisa para atrair turistas para a cidade. Aliás, com a violência que está o Rio, eles têm que fazer muita propaganda mesmo para chamar a atenção das pessoas. E isso que fizemos hoje foi bom porque a gente tem que se dar conta que nem sempre as coisas são como parecem. Uma pessoa que não conhece o Rio e não sabe o que acontece por lá, vai acreditar que a cidade é um verdadeiro mar de rosas. Por isso que a gente tem que ser crítico e analisar os textos sempre. Muito boa essa atividade de hoje, acho que todos gostaram e estamos aprendendo a ler mesmo, não só traduzir textos.

Essa manifestação da aluna sinaliza um incremento na capacidade de ler criticamente um texto. Ela, ao afirmar a necessidade da reflexão crítica para depreender as intenções do autor, assume uma postura de quem percebe a leitura como uma prática social, um processo de interação através do qual as pessoas tomam consciência do que está por trás do discurso. Esta habilidade está fortemente marcada nas palavras de Brahim (2007), quando a autora ressalta que, por meio da reflexão crítica sobre como os indivíduos utilizam a linguagem a serviço de seus interesses, adquirimos a capacidade de contestar práticas que nos subjugam e permite que não subjuguemos os outros.

A visão da aluna demonstra a conscientização através da qual, conforme Brahim, os aprendizes se habilitam a perceber as ideologias e coações presentes nas suas próprias práticas, conquistando o que a autora denomina como "prática emancipatória". Ocorreu, portanto, a reflexão necessária à formação do leitor crítico, o que deve ser oportunizado na pedagogia crítica no ensino da LE.

AULA 9 – 5/12/2008

Na reunião com Denise, antes da aula, ela nos comunicou que essa deveria ser a última atividade com os alunos, pois a escola teria que cumprir o calendário de provas, que seria em breve. Como de costume, trocamos ideias com a professora quanto a prática que seria realizada nesta data. O texto selecionado foi "Nosso convívio com o Portuinglês" (ANEXO 11), publicado no Jornal Zero Hora de 14/06/2002. A atividade tinha como objetivo

promover a discussão sobre os empréstimos linguísticos estrangeiros que utilizamos no português.

Os alunos estavam agitados, no entanto, a aula pode ser considerada produtiva, uma vez que a discussão e reflexão ocorreram, e a maioria deles realizou a tarefa proposta. Inicialmente, eu e André comunicamos ao grupo que esta seria nossa última aula com eles. Para nossa satisfação, muitos demonstraram-se descontentes com a informação, argumentando que estavam gostando das atividades e aprendendo bastante. Foi pedido a eles que realizassem, num primeiro momento, a leitura silenciosa do texto. Na sequência, um aluno fez a leitura oral, seguindo com comentários sobre o que haviam lido. Foi surpreendente a participação do grupo com exemplos de empréstimos do inglês que conheciam além dos que constavam no texto. Houve a participação de todos, e esta prática possibilitou a reflexão sobre o grande número de empréstimos do idioma inglês que utilizamos.

A base teórica para a realização desta atividade foi os PCNs, pois o documento enfatiza que a grande quantidade de empréstimos linguísticos utilizada hoje no português falado e escrito deve ser objeto de discussão no ensino médio. A discussão sobre a validade ou não de alguns desses usos estimulará a postura crítica frente a influências estrangeiras e as diversas maneiras pelas quais certos estrangeirismos passam a integrar o léxico de outra língua (PCNs, 1998, p. 98).

Como tarefa, os alunos deveriam, com o auxílio do dicionário, fazer um levantamento dos empréstimos utilizados no texto, e encontrar um correspondente em português, se houvesse. Realizaram a atividade, mas encontraram algumas dificuldades, recorrendo a todo instante, a nós para auxiliá-los. Novamente o progresso pela ZDP evidenciou-se durante a atividade, pois com a ajuda de alguém mais competente, os alunos esclareceram suas dúvidas e cumpriram a tarefa com sucesso. Essa constatação comprova também a importância das estratégias educativas apresentadas por Hall (2001). Conforme a autora, o andaime se vale dessas estratégias durante a assistência fornecida, o que foi comprovado durante a realização desta atividade com os alunos do ensino médio, principalmente no que se refere ao recrutamento e à modelagem.

Através da observação durante a aula, é possível afirmar que o recrutamento ocorreu quando os alunos se envolveram na tarefa, demonstrando interesse e participando ativamente

das discussões com o grande grupo. A modelagem ocorreu em momentos que eles observavam os colegas e professores e complementavam algumas ideias sobre os empréstimos do inglês mais utilizados pelas pessoas, por exemplo, o que ocorreu frequentemente durante o processo. O depoimento de final de aula, desta vez, ficou sob a responsabilidade de um menino que quase não se manifestava em aula, outro fato que surpreendeu.

Excerto 36

> GUSTAVO – Essa foi uma das aulas que eu mais gostei porque o que foi visto é importante e faz parte da nossa vida, do nosso dia a dia. As pessoas sempre usam palavras em inglês até mesmo sem se dar conta, e esse texto mostra isso. Enquanto a gente lia e comentava, eu me dei conta de que algumas daquelas palavras em inglês eu também uso. E a gente vê tantas palavras em inglês usadas por ai em propagandas, por exemplo, mas nem pensa por que usaram, se poderiam usar uma outra em português. Mas agora, depois desse trabalho de hoje, acho que nós vamos prestar mais a atenção sobre isso. O texto é interessante e faz a gente pensar seriamente sobre esses empréstimos.

É interessante observar um aluno introvertido como Gustavo voluntariar-se para participar do depoimento gravado em áudio. No momento em que ele disse que participaria, Denise nos parabenizou e afirmou que era uma grande conquista fazer com que o menino expusesse sua opinião. As palavras de Gustavo comprovam a validade dos pressupostos mencionados nos PCNs (1998), pois o jovem, a partir da discussão sobre os empréstimos da LI, evidenciou uma postura crítica em relação ao usos dos estrangeirismos. Isso mostra que a reflexão necessária numa aula de leitura em LE efetivou-se através do trabalho realizado nesta aula.

Ao encerrar as atividades com os alunos, foi marcada uma data com Denise para uma reflexão final sobre o trabalho realizado, o qual aconteceu em 12/12/2008, antes de sua aula com a turma. Com o objetivo de constatar o ponto de vista da professora sobre os resultados da pesquisa-ação colaborativa desenvolvida em seu contexto de trabalho, foi proposto a ela o levantamento dos aspectos positivos e negativos sobre essa prática que desenvolvemos junto a seus alunos. Seu depoimento foi gravado para posterior análise.

Excerto 38

DENISE – Quero parabenizar a iniciativa e dizer que práticas desse tipo contribuem significativamente para o ensino nas escolas públicas. Um ensino tão deficitário e carente de atenção como o nosso, precisa dessa colaboração da universidade. Vocês, pesquisadores, estão sempre com teorias e sugestões novas para um ensino de qualidade, que tem como objetivo contribuir com a formação integral dos alunos, podem e devem interferir no contexto da sala de aula. Falar aqui em aspectos positivos e negativos é muito difícil. Digo isso porque o trabalho que vocês fizeram tem praticamente só pontos positivos, e vocês verificaram isso ao ouvir a opinião dos alunos. Eles estão chateados porque vocês concluíram as atividades. A intervenção, como foi feita, fez com que alguns alunos que nunca falavam em aula começassem e se pronunciar. O nível da discussão foi muito bom, pois vocês provocavam os alunos e, numa aula de leitura crítica, isso é fundamental. Alguns imprevistos que aconteceram atrapalharam um pouco, mas isso é normal. O importante é que vocês não contribuíram somente com os alunos. Posso dizer que a experiência foi muito boa para mim porque também progredi com esse trabalho. Tive que ler um pouco sobre a questão da cultura no ensino do inglês e, a partir das leituras que você me sugeriu, adquiri mais conhecimento. Claro que as discussões que aconteceram às sextas-feiras foram muito produtivas, pois você esclareceu questões sobre as quais eu estava em dúvida. Eu estava lendo o projeto que nos apresentaram no início do ano e percebi que aqueles objetivos foram alcançados. Foi como se eu e os alunos tivéssemos participado de um curso de leitura em inglês. E confesso que utilizei os textos e as técnicas de leitura com minhas turmas de terceira série do noturno (risos). E posso afirmar que deu muito certo porque os alunos, além de gostarem dos textos, demonstraram um bom aproveitamento. Você falou várias vezes que se tratava de uma pesquisa-ação colaborativa e agora, depois de todas essas discussões e reflexões, vejo que esse tipo de prática contribui muito para o ensino. Quanto à leitura crítica, esses debates promovidos, com certeza, aguça o espírito crítico dessa rapaziada. A gente viu isso quando eles, nesses últimos trabalhos, já discutiam sobre os objetivos do autor. Naquele texto sobre o Rio de Janeiro, por exemplo, eles fizeram comentários críticos afirmando que por se tratar de um texto que visa chamar turistas para a cidade, só mostra as belezas do local. Quando dizem isso, eles estão sendo críticos e melhor dizendo, estão fazendo uma leitura crítica. Se era esse um dos objetos do trabalho, acredito que conseguiram. Espero ter colaborado de forma positiva com o trabalho através de ideias e sugestões, principalmente com relação à escolha dos textos para as aulas. Acredito que textos mais complexos do que estes dificultariam o trabalho e eles não iriam gostar das aulas. Conheço bem a realidade das turmas com as quais trabalho. Quero dizer ainda que André está pronto, falta somente o diploma. Ele já é um bom professor, e dos bons. Espero que continuem trabalhando conosco com projetos como este. A escola precisa da ajuda da universidade. Quanto à importância do professor refletir sobre sua própria prática, como você tem dito que é uma proposta da pesquisa-ação, posso dizer que vou repensar algumas questões. O trabalho com a cultura nas aulas é uma delas.

O ponto de vista de Denise mostra que ela é favorável a ações que promovam o encontro entre atividades universitárias que tenham como objetivo promover a qualidade do ensino na escola de educação básica. Nesse sentido, sua posição alinha-se ao que afirmam Tardif (2002), Molina (2007) e Celani (2009), os quais defendem o encontro entre a

universidade e o contexto escolar da educação básica. De acordo com os autores, essa aproximação pode definir novos rumos para a educação, promovendo melhorias no sistema de ensino.

A importância do trabalho colaborativo na sala de aula também é claramente contemplada na abordagem da professora quando ela, ao falar sobre a intervenção realizada, menciona o exemplo de alunos que antes das atividades desenvolvidas não se posicionavam oralmente em aula. Esse progresso apontado pela professora remete às palavras de Lantolf (2000), o qual, ao referir-se à ZDP, afirma que o trabalho colaborativo na sala de aula promove o desenvolvimento de habilidades antes não dominadas pelos aprendizes.

Outro aspecto ressaltado por Denise refere-se à sua participação, ou seja, ela entende como se tivesse participado de um curso através do qual adquiriu novas experiências e novos conhecimentos, tornando-se mais reflexiva sobre sua prática de sala de aula. Ao refletir sobre isso, entendo que essa visão aproxima-se da concepção de Celani (2009), pois a autora escreve que a formação continuada proporciona ao professor o aprimoramento de sua prática através da reflexão.

Para Denise, as estratégias de leitura desenvolvidas no trabalho levaram os alunos à reflexão crítica sobre o texto. Ela afirma isso ao exemplificar a atividade sobre o texto “Rio de Janeiro”, momento em que o grupo analisou criticamente, entre outros aspectos, os propósitos do autor. Logo, as afirmações da professora conduzem a uma interpretação positiva em relação à prática de leitura crítica no ensino da leitura em LE realizada através deste estudo com seus alunos. O fato dela admitir ter utilizado o material didático e as estratégias empregadas para trabalhar com outras turmas de terceiras séries da escola atestam a credibilidade das práticas realizadas.

Para encerrar a participação de André no estudo, o mesmo também teve a oportunidade de expor suas opiniões sobre o trabalho realizado. Isso ocorreu em 16/12/2008, no NEL. Nesta ocasião, gravei a conversa com o professor em pré-serviço e registro, a seguir, aspectos que merecem algumas considerações, por serem de inegável importância para este estudo.

Excerto 39

> ANDRÉ – Acredito, apesar dos problemas, que realizamos um bom trabalho. Foi uma experiência importante porque ajudou a me preparar para trabalhar com alunos de escolas públicas. Nunca imaginei que iria presenciar alunos bêbados na sala de aula, como aconteceu. Me senti muito mal naquele dia, quando os alunos pareciam não nos ouvir e continuaram bagunçando, Me senti impotente diante deles. Mas o senhor e a professora Denise me fizeram ver que as dificuldades surgem e temos que saber lidar com elas. Isso me ajudou bastante. [...] nada descreve a satisfação ao perceber que a maioria deles, em outros dias, estavam gostando da aula e se sentindo à vontade para expor suas ideias, supera qualquer coisa. Desde o começo, com as leituras e debates sobre as teorias, o planejamento com base em Burns, tudo contribuiu positivamente para minha formação. Me sinto um pesquisador. O trabalho como professor no curso de idiomas é totalmente diferente. Entendo que todos os alunos de letras teriam que passar por uma experiência dessas para se tornarem professores. As leituras que tive que fazer durante esse tempo enriqueceu meu conhecimento sobre formas de trabalhar leitura com alunos de ensino médio, principalmente os PCNs, que agora conheço cada linha. Essas orientações gerais que recebi do senhor e da professora Denise, pessoas experientes que dividiram essa experiência comigo, acrescentaram muito a tudo que tenho aprendido no curso de letras. Realmente, como disse a professora, foi um curso de meses que nós frequentamos. Agora me sinto mais preparado para enfrentar uma sala de aula. Eu quero destacar o planejamento das aulas, quando o senhor nos fazia refletir sobre a proposta com base nas teorias. Acho que agora sei o que é uma pesquisa-ação colaborativa. Sobre a leitura crítica na sala de aula eu tinha consciência da importância, mas depois deste trabalho, essa consciência aumentou. Sei da importância de preparar o aluno para ler textos com consciência crítica, como também conheço técnicas para fazer isso. O trabalho com a reflexão tem que acontecer. Hoje vejo como muito estreita a relação entre a leitura e a cultura no ensino da LE. Ao se trabalhar leitura, automaticamente se aborda a cultura da LE. E trabalhar relacionando a nossa cultura com a cultura estrangeira deu muito certo. Acho que é o cominho. É, foi um curso, sem dúvida...

Esse relato mostra que André reconhece o aproveitamento do estudo realizado e, como Denise, percebe a experiência como um curso que proporcionou a ele um ganho em termos de conhecimento e preparação para o exercício da profissão. Novamente emerge, através de suas palavras, a constatação da importância do trabalho colaborativo na sala de aula, pois o professor em pré-serviço, ao constatar que eu e Denise o ajudamos em momento difíceis, suscita um dos princípios da pesquisa-ação colaborativa, qual seja, através do contato com alguém mais experiente ou mais capacitado, os problemas podem ser solucionados, promovendo melhorias no contexto da sala de aula.

Burns (1999) corrobora essa concepção ao afirmar que o trabalho colaborativo pode construir uma nova perspectiva para o ensino. Segundo ela, participantes de um processo

investigativo poderão, em conjunto, identificar os problemas e encontrar formas alternativas para solucioná-los.

As palavras de André assemelham-se ainda à concepção de Burns (1999) no momento que a autora descreve a pesquisa-ação colaborativa como a abordagem mais adequada para o aperfeiçoamento de professores em serviço e em pré-serviço. Por essa razão, os princípios teóricos da pesquisa-ação foram adotados pelo estudo que ora se descreve e, como se constata, além de base teórica, configurou-se como de extrema relevância para a prática colaborativa que se desenvolveu.

A relação entre o ensino da leitura e a cultura também são mencionados por André, e ele mostra compreensão da relação de proximidade entre leitura e cultura. Ao afirmar que o estudo comparativo entre nossa cultura e a cultura estrangeira foi positivo e, portanto, acredita que essa é uma forma de trabalhar a cultura na sala de aula, o jovem retoma as palavras de Kezen (2007). A autora sugere um ensino comparativo entre as duas culturas, nacional e estrangeira, porém adverte que ambas devem receber igual valorização. Nesse sentido, nas atividades desenvolvidas junto aos alunos do ensino médio, posso afirmar que, durante as leituras e confrontos entre as culturas brasileira e estrangeira, não houve supervalorização a nenhuma delas.

O ponto de vista de André prevê, ainda, a necessidade de uma pedagogia crítica no ensino da leitura em LE. Isso fica claro quando ele aborda a importância de um trabalho reflexivo no ensino e aprendizagem da leitura. Em relação a essa ideia, vale resgatar Kezen (2004), a qual assevera a adoção de uma nova postura por parte do professor. Consoante à autora, a leitura crítica deve ser estimulada nas aulas de LE, o que, até então, não ocorre. Ela sugere que a seleção do material didático seja utilizado de forma a explorar o potencial crítico dos alunos. Isso pode ser feito, segundo ela, com atividades desafiadoras, que levem o aluno a pensar e refletir sobre o conteúdo do texto, orientações que procuramos seguir durante o trabalho com os alunos.

Com base nas discussões, observações e depoimentos dos alunos, creio que as tarefas propostas e realizadas por eles durantes este estudo oportunizaram um posicionamento ativo e crítico diante do material analisado, como propõe Kezen (2004), entre outros. A seguir,

apresento as considerações finais do trabalho, onde retomo, entre outras coisa
relevantes sobre os resultados do estudo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar da rotina da professora e dos alunos da terceira série do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Dom Pedro II durante meses foi, sem dúvida, uma experiência interessante. Essa convivência com o grupo, incluindo André, foi uma oportunidade que resultou em aprendizado para todos. Não imaginava que minha interferência neste contexto, durante tanto tempo, seria tão bem aceita por todos na Escola. Aliás, nossa interferência, porque André esteve junto o tempo todo, colaborando ativamente nas atividades.

É importante registrar a disponibilidade e interesse de Denise em participar dos encontros quinzenais que ocorriam sempre antes da aula com a turma. Como tinha um período de 50 minutos de folga entre uma aula e outra, poderia aproveitar esse ínterim com outras atividades, ou até mesmo para descansar, no entanto, optou por participar das discussões e seleção do material didático juntamente comigo e André. Sua colaboração foi de extrema importância, pois como mencionado anteriormente, entre outras professoras convidadas a participar, apenas ela aceitou prontamente.

As dificuldades foram muitas, a começar pela frustração inicial originada pela recusa da professora Denise em que se gravasse as aulas em vídeo. Além disso, inúmeras foram as vezes que comparecemos à Escola e não conseguimos, por diversos motivos, desenvolver as atividades previstas. O falecimento de uma professora do educandário, a embriaguez de alunos, entre outros imprevistos, tiveram que ser administrados durante a realização deste estudo. Mas a vontade de atingir os objetivos propostos pelo trabalho fez com que os problemas servissem de estímulo.

Com relação aos objetivos propostos, se considerar as observações durante as aulas e os depoimentos dos envolvidos, posso entender que foram atingidos. Os resultados evidenciam que, por meio do procedimento interacionista adotado neste trabalho e da metodologia da pesquisa-ação colaborativa, consegui promover a discussão sobre o trabalho com a cultura através da leitura na sala de aula de LE, a qual efetivou-se com o apoio teórico de autores que têm contribuído significativamente para os estudos da área, dentre os quais destacam-se Schlatter (2000), Moran (2001), Barata (2005), Kezen (2007), entre outros.

Como um dos objetivos específicos, este trabalho propôs preparar os professores em pré-serviço participantes para a prática crítico-reflexiva, no que se refere à leitura na sala de aula. Foi lamentável Ana Paula ter se afastado das atividades logo no início da pesquisa, todavia, como foi por uma questão de necessidade e opção da jovem, a alternativa foi continuar com a participação de André, que fez um bom trabalho e demonstrou, ao final das atividades, o raciocínio crítico esperado acerca da leitura na sala de aula. Esta constatação foi possível por meio das discussões realizadas e dos depoimentos de final do estudo.

Em relação a outro objetivo da pesquisa, o qual propunha evidenciar aos participantes a importância de um ensino que contemple aspectos culturais da língua-alvo, é possível afirmar que os depoimentos de todos os envolvidos atestam a consciência de que através do contraste entre sua própria cultura e a cultura da LE, poderão compreender melhor as duas culturas, ampliando, dessa forma, o conhecimento de mundo. Essa percepção tornou-se possível a partir das atividades em que se oportunizou, com base em Moran (2001), o encontro com as diferentes culturas.

Consequentemente, ao proporcionar à professora Denise e ao André, momentos de discussão e reflexão sobre o ensino da leitura em LE, posso afirmar que atingi outro objetivo desta tese: contribuir para a formação inicial e continuada dos professores de LE em pré-serviço e em serviço participantes da pesquisa. O engajamento e a participação ativa dos mesmos desde a seleção do material didático até os encontros em que aconteciam as reflexões sobre o andamento do trabalho e o (re) planejamento de ações futuras, bem como os depoimentos favoráveis ao trabalho realizado, sinalizam que o objetivo foi atingido.

Durante o estudo, as etapas da pesquisa-ação apresentadas por Karr e Kemmis (1988), quais sejam **planejamento, ação, observação e reflexão**, foram claramente visíveis. O planejamento iniciou já nos primeiros encontros e discussões com André e Ana Paula, momentos em que se definiram as perguntas da pesquisa e foram planejadas as atividades que seriam desenvolvidas com a professora Denise e o grupo de alunos do Ensino Médio. Conforme os autores, não é necessário seguir à risca o que foi planejado, pois as ações previstas poderão sofrer alterações, exatamente o que ocorreu em vários momentos durante a realização das atividades. Em decorrência de alguns imprevistos e por sugestões de Denise, no decorrer do trabalho, por diversas vezes, tive que alterar o que havia planejado, o que comprova a flexibilidade da ação, outro aspecto mencionado por Karr e Kemmis (1988). Por se tratar de um trabalho colaborativo, acredito que essas alterações foram necessárias, uma vez que ocorreram, quase sempre, devido às interferências e sugestões da professora titular da turma.

A observação, a exemplo das demais etapas, foi importante para o processo, pois serviu de base para determinadas alterações que se mostraram essenciais e também para identificar se essas ações estariam conduzindo a um resultado positivo. Os momentos de reflexão foram fundamentais para os ajustes necessários. Nas discussões com André e Denise, eram identificados os pontos positivos e negativos do trabalho, buscando, a partir dessas reflexões sobre a ação, traçar metas rumo à solução de problemas enfrentados e à melhoria na qualidade das ações realizadas.

Como limitação do estudo, destaco, em primeiro lugar, o material didático utilizado, o qual era previamente selecionado e discutido com Denise e, por interferência da professora, muitas vezes teve que ser substituído. Segundo ela, seus alunos tinham limitações e alguns dos textos que eu e André selecionamos eram complexos demais para o nível do grupo. Numa determinada oportunidade, apresentamos um texto coletado da revista "*speak up"* que falava sobre a política americana, interessante para uma análise crítica de sala de aula, porém Denise não concordou e sugeriu outro material. Houve muitas discussões sobre isso, pois ela sugeria alguns textos que eu e André não concordávamos por considerarmos muito fraco. Inclusive, isso nos deu liberdade de discordar várias vezes de sua opinião, uma vez que ela, várias vezes

sugeriu o trabalho com textos de um livro didático que apresenta atividades de leitura muito simples para alunos de terceiro ano do Ensino Médio, aliás, o referido livro é utilizado para suas aulas com a turma. Acabamos trabalhando, dessa forma, com alguns textos simples, mas como Denise era a professora titular e, o objetivo era realizar um trabalho colaborativo sem impor nada a ninguém, aceitamos a maioria de suas sugestões.

A professora evidenciou, através deste tipo de concepção, a crença de que o ensino da LE na escola pública deve ser diferenciado, isto é, o aluno é visto como alguém com limitações em relação à aprendizagem de um idioma estrangeiro, principalmente no que se refere à leitura. Acredito que houve, na verdade, o que Wallace (1992) aponta como um cuidado que se deve ter para que não ocorra na sala de aula: a marginalização do aprendiz como um sujeito leitor.

Vale ressaltar a importância dos instrumentos utilizados para a geração dos dados da pesquisa. Como comentado anteriormente, desde o início da pesquisa a intenção era explorar as técnicas de gravação em áudio e vídeo, o que não foi possível devido à discordância de Denise. A opção por esses instrumentos justifica-se pelas considerações apresentadas por Burns (1999), segundo a qual o uso de técnicas de gravação em áudio e vídeo possibilita capturar de forma natural todos os tipos de interações. Elas servem, conforme a autora, como ótimas fontes de informações acuradas que podem não transparecer durante o processo, em momentos que o pesquisador realiza suas observações de sala de aula.

Conforme as orientações de Burns (id.), as gravações em áudio foram utilizadas nesta pesquisa com o objetivo de registrar, de forma detalhada, a visão dos participantes em relação às ações que estavam sendo planejadas e/ou desenvolvidas no contexto da sala de aula. E com relação aos questionamentos realizados com o grupo, optei por perguntas abertas em atenção ao que afirma Gillhan (2000). De acordo com o autor, as perguntas abertas oportunizam aos respondentes a exposição de seus julgamentos em detalhes, e as perguntas fechadas, segundo ele, podem ser consideradas ineficientes por não prover dados explanatórios.

Essa eficiência das perguntas abertas mencionada pelo autor pode ser comprovada no estudo realizado, através das opiniões e julgamentos detalhados apresentados pelos

participantes. Todos tiveram a oportunidade de explanar detalhadamente seus pontos de vista sobre as ações que estavam sendo realizadas, inclusive sugerindo novas formas de ações futuras, o que não é possível em perguntas fechadas.

Outro aspecto que merece ser discutido neste momento refere-se à seleção dos textos. De acordo com Wallace (1992), os PCNs (1998) e Kezen (2004), por exemplo, os textos devem ser provocantes, isto é, com temas que mexam com os alunos, gerem discussões caracterizadas como resistência às formas como as coisas são apresentadas nos diferentes tipos de textos. Entretanto, há de se considerar que o que pode ser provocante para algumas pessoas, pode não ser para outras. Isso foi observado durante as aulas com os alunos participantes da pesquisa. Quando se apresentava os textos ao grupo, sempre havia alguns que demonstravam apatia ao tema em discussão, indício de que, para estes, o material não era provocante. Portanto, esta é uma questão muito relativa, mas que merece atenção por parte dos professores de LE, pois entendo que uma pedagogia crítica no ensino da leitura implica a seleção de textos que despertem o interesse da maioria dos alunos, já que de todos, é praticamente impossível.

Em relação à proposição apresentada por Wallace (1992) de que o trabalho com a metalinguagem deve ser aliado às atividades de leitura na sala de aula, considero importante, porém reconheço o cuidado a ser tomado pelo professor de LE, pois práticas pedagógicas que privilegiam os aspectos formais da língua podem provocar resistência dos alunos ao aprendizado do idioma. Muitos alunos não gostam de estudar gramática por encontrarem dificuldades, por exemplo, em identificar elementos como adjuntos e complementos. Neste estudo, isso ficou muito claro logo no início das atividades com os alunos do Ensino Médio, pois vários deles afirmaram que não gostam das aulas de inglês porque estudar aspectos gramaticais faz parte da rotina da sala de aula.

Apesar de reconhecer a relevância do trabalho com a metalinguagem nas aulas de LE, como sugerem Wallace (1992) e Heberle (2000), ressalto o cuidado que o professor deve ter para não permitir que o trabalho metalinguístico acabe sendo priorizado, em detrimento às práticas de construção de sentidos.

Os próprios PCNs (1998) sugerem o trabalho metalinguístico como um recurso de que o professor dispõe para formar cidadãos críticos, entretanto apresenta a leitura como de

extrema importância. Segundo o documento, a leitura deve ser vista pelo professor como o ponto de partida, uma vez que a principal competência no ensino médio deve ser a da leitura. E para o trabalho com o idioma estrangeiro na sala de aula na tentativa de mobilizar essa competência, o professor deve, portanto, usar a estrutura linguística para promover a reflexão a partir do texto.

Nesse sentido, vale destacar a questão do *feedback* corretivo e suas implicações pedagógicas para este estudo. Para a realização das atividades de leitura, foi oportunizado aos alunos um maior envolvimento na realização das tarefas, como sugere Lima (2004). Como a autora, defendo o ponto de vista de que o aluno deve ter a oportunidade de manifestar-se em sala de aula durante o *feedback* corretivo e, para isso, procuramos criar um ambiente de discussão onde todos, ou pelo menos a maioria, fossem ouvidos e recebessem o insumo interacional necessário à aprendizagem. A agitação da turma dificultou muito o processo, mas apesar disso, os resultados sinalizam positivamente em relação às tarefas colaborativas e o *feedback* corretivo.

A partir da conscientização de que o erro faz parte do processo de aprendizagem e, portanto, ninguém precisaria ter receio de errar, os alunos evidenciaram uma mudança de comportamento considerável. Conforme Denise, alunos que antes quase não se manifestavam em aula, começaram a participar ativamente das tarefas, tentando esclarecer suas dúvidas, sem receio do erro. Além dos depoimentos da professora, esta constatação foi possível através da observação de alguns alunos mais introvertidos que, aos poucos, foram se atrevendo e tomando iniciativas no sentido de receber ou até mesmo fornecer insumo necessário à aprendizagem.

Quanto às perguntas da pesquisa, é chegado o momento de respondê-las. A primeira delas refere-se a como são tratados os aspectos culturais da LE na sala de aula pela professora em serviço participante da pesquisa. Desde o início das atividades que envolveram a professora Denise, ela demonstrou plena conscientização sobre a importância de um ensino que contemple os aspectos culturais da LE. Inclusive, afirmou várias vezes, ao responder o questionário do anexo 2, que a cultura da língua-alvo deve ser enfatizada durante as aulas. Ela afirma ainda, que explora bastante a questão cultural da língua-alvo e chama a atenção de seus alunos quanto a isso.

Entretanto, ao analisar as respostas dos alunos no questionário do anexo 3, o que se verifica é a falta de conhecimento da maioria deles sobre aspectos culturais. Alguns, além de afirmarem que a professora quase não trata de questões culturais em aula, sugerem, por considerar interessante, que ela deveria fazê-lo. Eles reclamam da ênfase dada ao trabalho com os aspectos formais do idioma, o que torna a aula cansativa e nada atraente. Tais depoimentos vão de encontro ao que afirma Denise, e quando a professora tomou conhecimento sobre esse fato, disse ter sentido necessidade de rever alguns aspectos de sua prática docente. Ressaltou também que, consciente da importância de tratar a cultura da LE nas aulas, pretende adotar uma postura diferente doravante: enfocar mais esses aspectos, dispensando uma maior atenção sobre a questão cultural da LE em suas aulas.

Diante deste contexto, a conclusão a que se pode chegar é que Denise trata das questões culturais de forma sutil, ou seja, por não chamar a atenção e não ressaltar aos alunos que o está fazendo, eles nem percebem. O ponto positivo da situação é que ela, por entender a posição dos aprendizes, pretende mudar sua prática.

A segunda questão da pesquisa busca saber como o ensino da cultura pode ser otimizado com as aulas de leitura. Considerando o resultado positivo obtido com a discussão, após a leitura dos textos, sobre as diferenças entre a cultura nacional e a cultura da LI, entendo que essa é a melhor forma de trabalhar a cultura nas aulas de leitura. Apóio-me em Moran (2001), o qual, entre outros, prevê o encontro com as diferentes culturas na sala de aula.

Quanto à relação estabelecida pela professora Denise entre sua formação inicial e a prática de sala de aula, no tocante ao tratamento dado à cultura da LE, terceira questão da pesquisa, percebi uma coerência nos resultados do estudo. Denise afirma, através das respostas às perguntas do questionário aplicado em 09/05/2008 (ANEXO 2), que durante suas aulas de LI no Curso de Letras, os professores pouco trabalhavam com a cultura e não chamavam a atenção para os aspectos culturais do idioma, ou o faziam somente quando era necessário. Quanto à sua prática de sala de aula, ela afirma que trabalha com aspectos culturais e procura ressaltar que está fazendo isso. Entretanto, os alunos afirmam, em resposta às questões do questionário aplicado em 06/06/2008 (ANEXO 3), que a professora quase não trabalha com isso. Evidencia-se, dessa forma, a reprodução do ensino recebido, isto é, ela repassa aos seus alunos, inconscientemente, talvez, a forma sutil de tratamento da cultura nas aulas de LI que recebeu na graduação.

A esse respeito, Tardif (2002) acrescenta que existe a tendência a uma reprodução do ensino recebido durante o processo de formação na universidade. Os futuros professores precisam, segundo o autor, ser "abalados" em suas crenças e, para isso, os professores universitários precisar exercitar a prática da auto-reflexão e (re)avaliar suas formas de ensino. Essa auto-reflexão no meio docente universitário, no meu ponto de vista, poderá resultar em propostas de ensino que levem os professores em pré-serviço a conscientização de que devem adotar seus próprios métodos de trabalho, sem "aplicar" exatamente as práticas aprendidas na universidade.

A quarta pergunta da pesquisa objetiva saber qual a visão do professor em pré-serviço e dos alunos do ensino médio, com relação ao ensino voltado aos aspectos culturais da LE. Engajado neste propósito, além dos questionários aplicados, procurei observar as manifestações dos participantes durante a realização das tarefas e discussões promovidas. Percebi unanimidade na concepção de que as questões culturais devem ser abordadas e enfatizadas pelo professor na sala de aula. Inclusive, os alunos do ensino médio sugeriram, através das respostas ao questionário aplicado em 23/05/2008 (ANEXO 3), que a professora deveria trabalhar mais com a cultura da LI em aula e que eles sentem falta disso.

Portanto, os instrumentos utilizados para a coleta de dados possibilitaram a constatação de que tanto André como os alunos, demonstraram consciência da importância de um ensino que contemple os aspectos culturais da LI. Como eles, advogo a favor de um ensino marcadamente reflexivo no que diz respeito a confrontar e estabelecer semelhanças e diferenças entre nossa própria cultura e a cultura do idioma estrangeiro. Justifico tal posição mencionando os resultados do estudo, pois muitos alunos, durante as discussões e a realização das tarefas em aula, demonstraram um progresso considerável em termos raciocínio crítico-reflexivo. Novamente encontro respaldo teórico em Moran (2001) e Kezen (2007), uma vez que ambos consideram o encontro com as diferenças culturais, uma forma de levar o aluno à reflexão.

Outro aspecto que merece ser discutido neste momento, refere-se aos procedimentos propostos por Wallace (1992) para incentivar a leitura crítica nas aulas de LE, a saber, pré-leitura, leitura e pós-leitura. Através das atividades práticas realizadas neste estudo, tive a oportunidade de comprovar a validade dessas estratégias, pois elas proporcionaram ao aluno

uma posição ativa diante do texto, ocorrendo, como pondera a autora, o processo de interação entre o texto e o leitor.

Uma semelhança verificada entre as estratégias educativas apresentadas por Gallimore & Tharp (*apud* Moll, 1996), e as estratégias das quais se vale o andaime durante o auxílio prestado por alguém mais capacitado, conforme Hall (2001), também merece destaque. A semelhança ocorre em relação à estratégia denominada "modelagem", segundo a qual, tanto Gallimore & Tharp quanto Hall, argumentam ser uma estratégia que oportuniza aos aprendizes formas de imitação do professor ou até mesmo de um colega mais capacitado intelectualmente. Trata-se, de acordo com os autores, do fornecimento de modelos ao aprendiz, para que ele observe com atenção e os imite.

Apesar do resultado fundamental alcançado neste estudo poder ser considerado positivo, para um melhor resultado, entendo que seriam necessárias mais algumas semanas de trabalho, pois devido ao fato de os encontros serem quinzenais, de apenas dois períodos de aula, e também da escola contar com vários eventos, além dos contratempos mencionados anteriormente, não foi possível desenvolver muitas atividades que estavam previstas. Os próprios alunos sentiram essa necessidade, conforme constatamos através dos relatos apresentados no trabalho. Sendo assim, com certeza houve progresso, mas muita coisa ainda poderia ser feita no sentido de contribuir com aquele contexto educacional.

A discussão sobre esse tema não se esgota neste momento, pois devido à sua relevância e implicações para o ensino e aprendizagem da leitura em LE, as considerações apresentadas neste estudo abrem perspectivas para novas pesquisas empíricas. Atrevo-me a dizer, portanto, que este é apenas o começo. Pretendo continuar trabalhando com pesquisas nesta área, na tentativa de promover a tão almejada melhoria da qualidade do ensino da LE na escola pública. Acredito, como Tardif (2002) e Celani (2009), que o trabalho colaborativo entre universidade e contexto escolar pode resultar em melhorias na qualidade do ensino, principalmente no contexto da escola pública, tão carente de ações deste tipo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, C. H. B. & MARINELLI,V. L. Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira: O Ensino e a Pesquisa no Curso de Letras Francês da PUC-SP. **Revista Intercâmbio**, volume XVIII: 94-106, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 1998.

BARATA, M. C. M. **O ensino de cultura e a aquisição de uma língua estrangeira.** In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F.de. Lingüística aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 82-106.

BENEVIDES, A. S. A formação de professores do Curso de Letras – aspectos para uma prática reflexiva**. Revista Letra Magna**, ano 3, n.º 5, 2006.

BRAHIM, A. C. S. de M. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, vol.1, 2007.

BRASIL, SEB/MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.

BRITO, I. A. de. **Conceitos de cultura e competência: contribuições para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro.** Campinas: Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BURNS, A. ***Collaborative Action Research for English Language Teachers*.** Cambridge University Press, 1999.

BUSNARDO, J. & BRAGA, D.B. Language and Power: on the Necessity of Rethinking English Language Pedagogy in Brazil. In: SAVIGNON S.J. & BERNS M.S. (eds). ***Initiatives in Communicative Language Teaching II***: A book of Readings. Addison Wesley, 1987. pp.15-32.

_____. ***Language, ideology, and teaching towards critique****: A look at reading pedagogy in Brazil. Journal of Pragmatics*. nº 32, 2000.

_____. Uma Visão Neo-Gramsciana de Leitura Crítica: Contexto, Linguagem e Ideologia. Ilha do Desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 91-114.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria critica de la ensenanza.** Barcelona: Martinez. Roca, 1988.

CARVALHO, A. M. P. de (Coord.). **Formação continuada de professores** – uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CASTRO, R. V. A usabilidade e a elaboração de materiais para o ensino de inglês mediado por computador**. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.3, n. 2, 2003.

CELANI, M. A. A. **Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão**. In: LEFFA, V. J. (Org.). O professor de línguas: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, p. 21-40, 2001.

_____. "Não há uma receita no ensino da língua inglesa". **Revista Nova Escola,** Ed. 222, maio de 2009.

DONATO, R. ***Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom*.** In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press,* 2000. p. 27-50.

_____**.** ***Collective scaffolding in second language learning***. In: LANTOLF, J. P.; Appel, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994.

HEBERLE, V. M. *Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies*. **Ilha do Desterro**, n. 38, 2000, p. 115-138.

ELLIS, R. ***The study of Second Language Acquisition***. Hong Kong: OUP, 1996.

FAIRCLOUGH, N. ***Language and Power***. London: Longman, 1989.

_____. ***Discourse and Social Change***. Cambridge: Polity Press, 1992.

FERREIRA, A. L. F. **Crenças sobre o conceito e o papel da avaliação no ensino de língua estrangeira em um contexto de formação inicial: um estudo de caso.** Santa Maria RS: Dissertação de Mestrado, 2005.

FERRO, G. M. **A formação do professor de inglês: trajetória da prática de ensino de inglês na Universidade de São Paulo.** São Paulo, Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

FONTANA, B. **Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública:** Jogos de poder, produção e reprodução de identidades. Porto Alegre: Tese de doutorado, UFRGS, 2005.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ & MACEDO, D. ***Literacy: Reading the Word and the World***. London: Routledge and Kegan Paul, 1987.

GALLIMORE, R; THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sociohistórica. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

GILLHAM, B. ***Developing a questionnaire***. London & New York: Continuum, 2000.

HADLEY, A. O. ***Teaching language in context*.** Heinle & Heinle Publishers, 2001.

HALL, J. K. ***Methods for teaching foreign languages*.** Columbus, Ohio: Merril Prentice, 2001.

HALL, J.K.; VERPLAETSE, L.S. (Ed.) ***Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction. Mahwah***, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000.

HARLEY, B. ***Instructional strategies and SLA in early French immersion*.** Studies in second language acquisition, n. 15, p. 245-260, 1993.

_____. Appel, G. (eds.) ***Vygotskian approaches to second language research*.** Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994.

HEBERLE, V. M. *Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies*. **Ilha do Desterro**, n. 38, 2000, p. 115-138.

KEMMIS S. e McTAGGART, R. ***The action research planner*.** Geelong: Deakin University Press, 1988.

KEZEN, S. Identidade Cultural e Ensino da Língua Estrangeira**. Revista Virtual P@artes**. São Paulo, 04 de abril de 2007.

_____. Ensino da leitura em língua estrangeira: a contribuição do modelo sociointeracional na construção do conhecimento e do sentido dos textos. **Revista Virtual P@artes.** São Paulo, abril de 2004.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

KRAMSCH, C. ***Context and culture in language teaching*.** Oxford University Press, 1993.

_____. ***Language and Culture***. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

_____. ***The cultural discourse of foreign language textbooks*.** Trabalho apresentado em *Toward a new integration of language and culture. Northeast conference on the foreign languages*, Middlebury, USA, 1988.

LANTOLF, J. P. ***Introducing Sociocultural Theory*.** In: *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

_____. Appel, G. (eds.) ***Vygotskian approaches to second language research***. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994.

LIMA. M. D. S. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. dos S. (Orgs.). **Relacionando teoria e prática no ensino de línguas.** Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.

LIMA, M.; ROTTAVA, L. **A pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de línguas no Canadá e algumas percussões no Brasil.** In: Interfaces Brasil/Canadá: Rio Grande, 2005, N. 5. P.267-286.

LO BIANCO, J. ***Culture: visible, invisible and multiple***. In: LO BIANCO, J.; CROZET, C. (orgs.) Teaching Invisible Culture. Melbourne: Language Australia Ltd, 2003, p. 11-38.

LONGARAY, E. A. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira.** Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2005.

_____. e LIMA, M. D. S. **O papel da interação na aquisição da segunda língua**. Entrelinhas, UNISINOS, 2006.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

LYSTER, R.: RANTA, L. ***Corrective Feedback and Learner Uptake:*** *Negotiation of Form in Communicative Classrooms. Studies in Second Language Acquisition,* v. 19, p. 37-66, 1997.

MEURER, J. L. O Trabalho de Leitura Crítica: Recompondo Representações, Relações e Identidades Sociais. **Ilha do Desterro.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998.

MITCHELL, R; MYLES, F. ***Second language learning theories*.** London: Arnold Publishers, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada:** a natureza educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a Educação:** implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOLINA, R. **A pesquisa-ação/investigação no Brasil:** mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. 2007. Tese de Doutorado. USP, São Paulo.

MORAN, P. R. ***Teaching Culture***. Heinle & Heinle, 2001.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. **Introdução à lingüística:** fundamentos epistemológicos. V. 3 São Paulo: Cortez, 2004. pp, 311-351.

NETO, O. C. **O trabalho de campo como descoberta e criação.** In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 21 ed.. P. 51-67.

OHTA, A. S. ***Rethinking interaction in SLA:*** *developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar*. In: LANTOLF J. P. *Sociocultural theory and second language learning. Oxford*: Oxford University Press, 2000. p. 51-78.

OLIVEIRA, A. P. de. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2.**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras UFBA. Salvador, 2007.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** São Paulo: Vozes, 2007.

PADRÃO REFERENCIAL DE CURRÍCULO. **Língua Estrangeira Moderna**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria da Educação, Departamento Pedagógico—Divisão do Ensino Médio, 1998.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 5-19, 1999.

RODRIGUES, L. A D. **Formação continuada em Língua Inglesa.** In: Carvalho, A M P. (Coord.) Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROMERO, T. R. de S. **Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês.** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v.8, n.2, 2008.

ROTTAVA, L.; LIMA, M. dos S. (Orgs.). **Relacionando teoria e prática no ensino de línguas.** Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.

SCHLATTER, M. **Inimiga ou aliada? O papel da cultura na língua estrangeira.** In: Indursky, F. & Campos, M. do C. Discurso, Memória, Identidade. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2000. p. 517-527.

SERRANO, M.G. P. ***Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*****.** Madrid: Dykinson, 1990.

SCHMIDT, R.; FROTA, S. ***Developing Basic Conversational Ability ina a Second Language:*** *a Case Study of an Adult Learner of Portuguese.* In: DAY, R. (Ed.) *Talking to learn.* Roeley, MA: Newbury House, p. 237-327, 1986.

SOUZA, A. E. **Cartas de mala-direta: uma proposta de oficina de leitura via pesquisa-ação.** Cruz Alta: Ed. Centro Gráfico Unicruz, 2002.

SPADA, N. ***form-focused Instruction and Second Language Acquisiotion: a Review of classroom and Laboratory Research.*** *Language Teaching, v. 30, p. 73-87, 1997.*

SWAIN, M. ***communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*****.** In: GASS, S.; MADDEN, C. (eds.).Input in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 1995. p. 235-253.

_____. ***The output hypothesis and beyond****: mediating acquisition through collaborative dialogue.* In: LANTOLF J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

_____. ***Integrating language and content teaching through collaborative tasks.*** *The Canadian Modern Language Review,* v. 58, p.44-63, 2001.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. ***Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects*****.** In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. *Researching pedagogic tasks:* second language learning, teaching and testing. London, UK: Longman, 2001. p. 98-118.

SZUNDY, P.T. C.; CRISTÓVÃO. V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa**:** seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.8, n.1, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARGINO, L. **Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas.** Brasília: Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2005. (14ª ed.)

TSUI, A. B. M. ***Introducing Classroom Interaction.*** Harmondsworth; Penguim English, 1995.

VILLARDI, R. ***Desarollo de habilidades de lectura: los beneficios de la tecnologia****.* In: Anais da III Jornadas Multemedia educativo: *Nuevas aprendizages virtuales.* V. único, p. 458 – 476. Barcelona: Res Telemática Multemedio, 2001.

VINHAS, L. I. Um estudo de caso sobre o ensino de língua estrangeira: contrastando lei, teoria e prática. **Linguagem & Ensino.** Pelotas, v.12, n.1, p.227-252, jan./jun. 2009.

VYGOTSKY, L. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984

WALLACE, C. ***Critical reading in language education***. London: Palgrave MaCMILLAN, 2003.

_____. ***Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom***. In: N. Fairclough. Critical Language Awareness. Longman,1996

_____. ***Reading***. Oxford, Oxford University Press. 1992.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. ***The role of tutoring in problem solv*****ing.** *Journal of child psychology and psychiatry.* V. 17, p. 89-100, 1976.

ZEICHNER, K. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico.** In: GERALDI, C.M.G. , FIORENTINI D., PEREIRA, E.M. de A. (Orgs.) Cartografia do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1998. (Coleção leituras do Brasil)

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário aplicado aos acadêmicos participantes em 18/4/2008

1. Como você definiria ‘ensino de aspectos culturais da LE’?

2.. Como se deve trabalhar esses aspectos na sala de aula?

3. Durante suas aulas de LI na graduação, até o momento, foram ou são trabalhados aspectos culturais da LE?

4. E as atividades de leitura, como são desenvolvidas em suas aulas de LI na graduação?

5. Você tem algum contato com a LI fora da sala de aula?

ANEXO 2

Questionário aplicado à professora Denise em 09/5/2008

1. Você trabalha ou trabalhou em escolas de idiomas? Com que níveis?

2. Você já esteve no exterior tentando aprimorar seu aprendizado de línguas?

3.Qual sua opinião sobre o ensino de aspectos culturais? Quais conteúdos trabalhados em sala de aula contemplam estes aspectos?

4. Você considera importante o ensino de aspectos culturais de uma língua estrangeira (LE) em sala de aula? Por quê?

5. E no curso de Graduação em Letras, você considera importante o ensino de aspectos culturais da LE? Por quê?

6. Quando você cursou Letras, seu curso contemplou o ensino de aspectos culturais da LE?

7. Como você trabalha em sala de aula os aspectos culturais?

8. Os aspectos culturais devem ser ensinados juntamente com os outros conteúdos em sala de aula ou separadamente? Qual sua opinião?

9. Você tem algum contato com a LI fora da sala de aula?

10. E esses contatos auxiliam em seu desempenho na sala de aula?

11. O fato de ter realizado um curso de aperfeiçoamento no exterior ajudou muito em suas aulas?

12. Como você avalia sua competência comunicativa oral em inglês?

13. Qual a relação entre leitura crítica e ensino da cultura?

ANEXO 3

Questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio em 06/6/2008

1. Com relação ao projeto que vamos desenvolver, quais são suas expectativas?

2. Você tem algum outro tipo de contato com o inglês fora da sala de aula? Onde?

3. Em sua opinião, o que significa estudar a cultura da LE ?

4. Que aspectos da cultura da LE devem ser trabalhados na sala de aula?

5. Como o professor pode trabalhar com a cultura da LE em aula?

6. Você considera importante o ensino de aspectos culturais em sala de aula? Por quê ?

7. Sua professora costuma abordar a cultura da LE nas aulas? De que forma?

ANEXO 4

We're All In This Together
High School Musical

Composição: Matthew Gerrard / Robbie Nevil
"All right, here we go!"

Together, together, together, everyone!
Together, _____, come on, lets have some fun!
Together, we're there for each other every _____!
Together, together, come on let's do this right!

Here and now it's time for celebration
I finally figured it out (yeah yeah)
That all our _____ have no limitations
That's what it's all about

Everyone is special in their own way
We make each other _____
(make each other strong)
We're not the same, we're different in a good way
Together's where we belong

We're all in this together
Once we know that we are
We're all _____ and we see that
We're all in this together
And it shows when we stand
Hand in hand, make our dreams come _____.

"Oooh, everybody, now!"

Together, together, together, everyone!
Together, together, come on, lets have some _____!
Together, we're there for each other every time!
Together, together, come on let's do this right!

We're all here (yeah)
And speaking out with one voice (one voice)
We're going to rock the _____
(rock the house)
The party's on now everybody make some noise
Come on, scream and shout

We've arrived
Because we stuck _____
Champions one and all

We're all in this together
Once we know that we are
We're all stars and we see that
We're all in this together (oooh)
And it _____ when we stand
Hand in hand, make our dreams come true

We're all in this together
When we reach (oooh)
We can fly know _____
We can make it (oooh)
We're all in this together
Once we see there's a chance
That we have and we take it

"Wild cats sing _____
Yeah, you really got it going on
Wild cats in the house
Everybody say it now.
Wild cats everywhere
Wave your hands up in the air
That's the way we do it
Let's get to it
Time to show the _____."

"All right, here we go!"

We're all in this together (oooh)
Once we know that we _____
We're all stars and we see that
We're all in this together
And it shows when we stand
Hand in hand, make our dreams come

We're all in this together
When we reach, we can fly
Know inside we can make it
We're all in this together (oooh)
_____ we see
There's a chance
That we have and we take it

Wild cats everywhere
Wave your hands up in the air
That's the way we do it
Let's get to it
Come on _____!

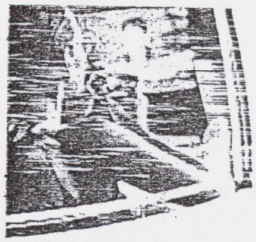
ANEXO 5

READING

Attitudes towards eating in the United States

American people eat a lot of fast food, which is hardly surprising. The USA may not have invented the hot-dog or the hamburger, but it was responsible for selling them back to the world. Now there is hardly a corner of the globe without a McDonald's, Burger King, Kentucky Fried Chicken or the like. And it seems that fast food is getting even more popular. Why is this? Is it because the average American is getting lazier? Certainly it's much easier to get a take away, have a pizza delivered, or pop a ready cooked meal in the microwave, than to slave for hours over a hot stove. And there's the added bonus that you don't have to do much washing up, if any, afterwards. Or is it because Americans don't have time to cook? It is true that Americans today work far harder than they did thirty years ago. And that fewer women are full time housewives.

But it also seems that people's attitudes towards food and eating have changed. Eating is seen more and more as something you do while you're doing something else. People don't stop for meals anymore. You see more and more people eating on the subway, in the street, or at their computer. And the evening meal is often eaten from a tray in front of the TV. It's sad really, but that's the way it is.

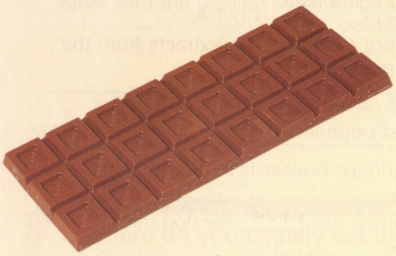


58

Fonte: NILO, Trentini. CIPEX English Book 5. 2007.

ANEXO 6

CHOCOHOLICS



Everybody loves chocolate. A cup of cocoa before going to bed or a Mars bar on the bus – the British are obsessed with it. The average Briton eats 10kg of chocolate a year. Women eat far more chocolate than men, an amazing 67% of total chocolate consumption. And the most popular snack is KitKat – fifty are eaten every second in the UK.

Chocoholics are people with a chocolate obsession. But are they addicts? Not according to recent research. This shows that chocolate is not as addictive as coffee – in fact, there is no proof that chocolate creates addiction at all. And it's a lot better for you than we thought. Some scientists say that it releases the same chemicals that your body produces when you are in love. Now that can't be a bad thing!

Some more good news – it doesn't raise your cholesterol level or give you acne as people believe, and it can even be good for your teeth! It does, however, contain caffeine and is bad if you get headaches. So the least sensible time to eat it is at night.

The British love chocolate but they are not as obsessed as the Swiss. The Swiss are officially the world's greatest chocolate eaters – but then Swiss chocolate is the best!

Fonte: GOLDSTEIN, B. Framework.Level 2. London:Richmond Publishing, 2005.

ANEXO 7

READING

Walter Elias Disney

©WALT DISNEY–BRASIL

Cinderella's Castle and Characters.

©WALT DISNEY–BRASIL

Test Track at Epcot.

©WALT DISNEY–BRASIL

The twilight zone tower of Terror at Disney MGM Studios.

Walt Disney was born in Chicago, on December 5th, 1901, and he died in 1966. He was considered a legend, a hero of the 20th century, a man of unlimited success. He was the inventor of the most popular character in the history of the planet, Mickey Mouse. Mickey Mouse was created in 1928, and made his screen debut in *Steamboat Willie*, the world's first sound cartoon. Walt Disney was the founder of Disneyland in Los Angeles, in 1955, at a cost of $17 million. Because of its success many others were opened: The Disney World, in Florida, The Tokyo Disneyland, in Japan, and EuroDisney, near Paris. Some of his famous movies are: *Snow White and the Seven Dwarfs*, *Pinocchio*, *Fantasia*, *Dumbo*, *Bambi*, *Ali Baba* and many others.

Fonte: AUN, E. *New English Point.* São Paulo: Saraiva, 1999.

ANEXO 8

Beauty and the Beast

Once upon a time, there lived a selfish prince. One winter's night an old beggar woman came to his castle and asked for shelter from the cold. When he refused to help her, she turned into a beautiful Enchantress and transformed the prince into an ugly Beast. Then she said to him:

"You would like to break the spell, wouldn't you?"

"Of course, I would. What do I need to do?"

"You must learn to love someone and earn her love as well."

"If I can't do that, then I'll remain a Beast forever, won't I?"

"Yes, you will."

As the years passed, the Beast lost all hope because he didn't think anyone could ever love a Beast.

Meanwhile a beautiful, intelligent, young woman named Belle wanted adventure outside her village. She loved to read because her books helped her fill her need for adventure.

One day a handsome hunter named Gaston ran after her. "Belle, the whole town's talking about you. It's not right for a woman to read. It's about time you got your nose out of those books and paid attention to more important things — like me."

Belle tried to get away without being rude, but Gaston's friend LeFou joined them and began to insult her father, an inventor.

She went to her father and said:

"You aren't crazy, are you?"

"No, I'm a genius! My invention's going to change everything for us. We won't have to live in this little town forever!"

He took his new invention to the fair but he got lost in the woods. He found his way to the Beast's castle who locked him in the tower.

Belle went to look for him and courageously promised to give up her freedom in exchange for her father's. She hated the castle so much that she broke her promise and ran from it. While she was in the woods, she became surrounded by hungry wolves. The Beast saved her and took her to his castle to take care of her. They began reading and doing many things together and they soon fell in love. Then the spell was broken, and the Beast became a handsome prince.

(Adapted from *Souvenir brochure*, published by Disney Consumer Products.)

Fonte: AUN, E. *New English Point.* São Paulo: Saraiva, 1999.

ANEXO 9

AMADO, *Clove and Cinnamon*

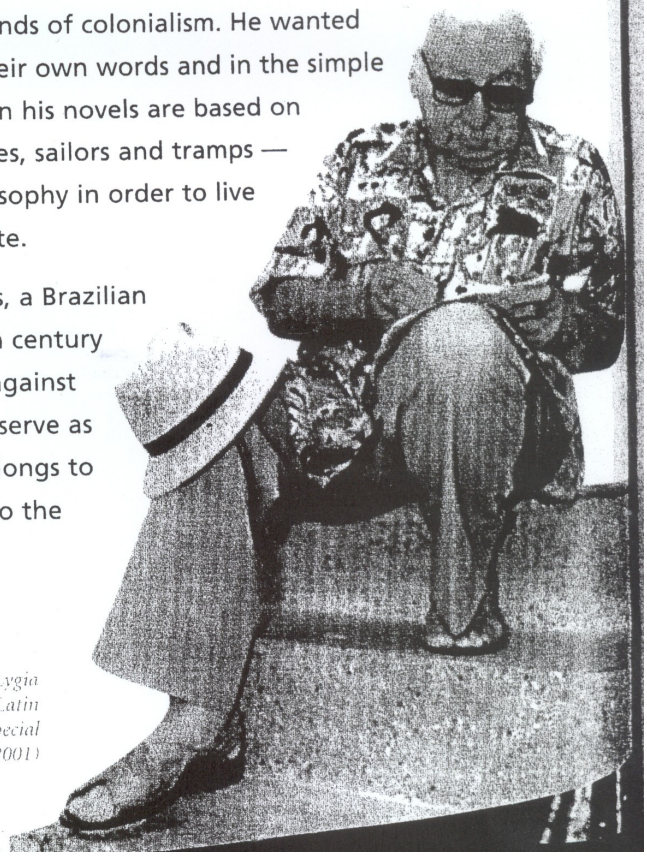
There are writers I admire and writers I love. I both admired and loved Jorge Amado. Although a revolutionary (he was a Communist in his youth), deep inside he was actually a conservative. He was a conservative in his love for his country, family, and the Portuguese language as we speak it in Brazil. He was a conservative revolutionary.

A conservative is someone who preserves, defends and shelters whatever is in danger of becoming extinct. Well, Jorge Amado loved his homeland and wanted to protect it from invaders and colonizers. He wanted Brazil to be free; he wanted the Amazon — its trees, its birds, its animals — left intact. Jorge Amado loved nature, with a flaming, passionate love that others reserve for religion.

He was also a true believer in Brazil: fascinated by the tropics and always in love with Afro-indigenous traditions. That's another way of saying that he loved Bahia, his home state, which was also the cradle of the country and home to its early childhood. For Bahia is where it all began.

Jorge Amado strongly opposed all kinds of colonialism. He wanted to write about his own people, in their own words and in the simple language they used. The characters in his novels are based on ordinary folk — fishermen, prostitutes, sailors and tramps — people who need no pompous philosophy in order to live their lives. For them, there is only fate.

Jorge Amado also loved Castro Alves, a Brazilian Romantic poet who lived in the 19th century and wrote socially engaged poetry against slavery. In fact one of his verses can serve as Jorge Amado's motto: "Freedom belongs to the people, just as the sky belongs to the condor."



(from "Clove and Cinnamon", Lygia Fagundes Telles, in "Voices of Latin America", Time Magazine, special double issue, August 20, 2001)

98

TELLES, Lygia Fagundes. Amado, ***Clove and Cinnamon.*** In: *Voices of Latim América, Time Magazine,* August 20, 2001).

ANEXO 10

UNIT IX

RIO DE JANEIRO

DICAS PARA A LEITURA
- Grife as cognatas
- Circule as evidências tipográficas

Warm UP

Discuta com seu colega:

1. Você conhece o Rio de Janeiro? Cite alguns pontos turísticos que você conhece, ou de que já ouviu falar.
2. Que conselhos você daria a um colega seu que estivesse planejando uma viagem ao Rio?

Text: Rio de Janeiro

Rio de Janeiro is Brazil's heart, its cultural capital and emotional nerve-center – though it lost its status as the nation's capital nearly 40 years ago. Built in a setting of natural beauty, Rio is home to the largest urban rain forest in the world. The forest plunges down the mountains to the city's stunning lagoons and sandy beaches lining miles of open ocean. Little wonder Rio's nickname is the "Marvelous City".

Discovered on New Year's Day in 1501 by Portuguese explorers who mistook Guanabara Bay for the mouth of a river, the name Rio de Janeiro means "river of January." Today, everybody just calls it plain Rio.

It's wise to remember that the romantic sparking lights that glimmer on the hillsides illuminate the city's notorious shanty towns. Crime, especially in the tourist-filled Copacabana district, is common.

Most visitors are a easy targets, if only because they usually lack a tan. Don't wear expensive watches or jewelry and carry as little cash as possible, especially when going to the beach.

Security around the major hotels is good, and while fixed-price taxis outside major hotels often cost about double the fare of common taxis, they are less likely to take unnecessary detours. They are also less likely to demonstrate their Formula One racing ambitions.

The subway system (Metro) is clean, fast and efficient, but only goes as far as Botafogo. It does not

ANEXO 10(CONTINUAÇÃO)

extend to Copacabana. Buses are plentiful but are uncomfortable and can be dangerous.

Public telephones (Orelhão, or big ears) are everywhere. Buy a phone card or special token at newsstand, generally at major intersections. Many are open 24 hours.

Business visitors should not be surprised when meetings start late or executives are informally dressed. This relaxed attitude is counterbalanced by the Carioca's (Rio natives) quickness and creativity. Cafezinhos (literally little coffees), usually highly sugared, and mineral water are a staple of nearly every business meeting in this city.

In meetings between men and women (and between women), kisses on both cheecks are common. Men shake hands enthusiastically. Cariocas are easy-going and slow to take offense. However, they usually prefer face-to-face meetings, rather than talking over Rio's unreliable telephones. Offices hours are 9 a. m. to 6 p.m. Banking hours are from 10 a. m to 4 p.m.

Rio's cultural life is intensive and varied. Top stars of Brazilian music play often at such local clubs as Canecão and the Metropolitan. As the city gears up for Carnival in February, samba-schools rehearsals can provide the visitor with an unforgettable all-night experience. But because the samba schools are in the city's slums, it's best to visit with a native or tour group. Rio also has its share of fashionable discos, such as Resumo de Opera and El Turf. But by far, the most popular pastime here is having a few *chopes* (draft beers) and talking in the gorgeous sceneray at an outdoor café.

Souce: 1998 Business Travel Guide.

Fonte: MUNHOZ, R. Inglês instrumental: Estratégias de leitura. São Paulo: Textonovo Editora, 2004.

ANEXO 11

por Constance Escher

Nosso convívio com o portuinglês

Dia desses, escutei no noticiário que um deputado estava entrando com um projeto de Lei Federal querendo proibir o uso de palavras estrangeiras em propagandas e cartazes expostos ao público. Minha primeira reação foi pensar: mas que falta do que fazer, com tanto assunto importante para discutir...

Mas confesso que o assunto mexeu comigo. Tanto, que, para relaxar, coloquei minha *T-shirt*, meu jeans *stone washed*, meu tênis *Nike*, passei a mão no *walk-man* e fui dar uma caminhada, para livrar-me do *stress*...

E enquanto tomava um refrigerante *Diet*, lia o suplemento *Help* da Folha de São Paulo, onde encontrei umas dicas de *games* muito interessantes...

E continuava a pensar: que bobagem, nem existem tantas palavras estrangeiras assim no nosso vocabulário...

Liguei meu computador e fui abrir meus *e-mails*, fiz *download* de uns *softwares* novos para o meu *drive* enquanto comia uns *snacks* que comprei no *shopping center*.

Mas, a indignação com a falta do que fazer do tal deputado ainda me incomodava... Poxa vida...

Que nada. Liguei a televisão e acompanhei as últimas notícias sobre a *AIDS*, sobre o *bug* do milênio, sobre o *ranking* empresarial, sobre o preconceito contra os *gays*, sobre os crimes cometidos por um *serial killer* em São Paulo.

Vim para a redação e fiz um *feedback* daquilo que havia preparado para a edição de hoje, peguei o meu *laptop* e comecei a digitar as matérias, enquanto imaginava o *layout* das páginas da próxima edição. Enquanto escrevia, fiquei com fome e pedi que fossem até o *fast-food* comprar para mim um *hot-dog*, com *catchup* e um refrigerante *light*.

Resolvi escrever sobre o portuinglês... assunto que desde o início do dia chamou-me a atenção: e novamente pensei: que bobagem, afinal, estamos no Brasil, porque não deveríamos falar inglês?

Fonte: Jornal Zero Hora, 14/06/2002.