



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

JOSIMAYRE NOVELLI CORADIM

**LEITURA CRÍTICA E LETRAMENTO CRÍTICO:
IDEALIZAÇÕES, DESEJOS OU (IM)POSSIBILIDADES?**

Londrina
2008

JOSIMAYRE NOVELLI CORADIM

**LEITURA CRÍTICA E LETRAMENTO CRÍTICO:
IDEALIZAÇÕES, DESEJOS OU (IM)POSSIBILIDADES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Reis.

Londrina
2008

**Catlogação na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C787L Coradim, Josimayre Novelli.
Leitura crítica e letramento crítico : idealizações, desejos ou
(im)possibilidades? / Josimayre Novelli Coradim. – Londrina, 2008.
122 f.

Orientador: Simone Reis.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade
Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2008.

Bibliografia: f. 71-76.

1. Línguas – Estudo e ensino – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Escrita –
Teses. 4. Alfabetização – Teses. I. Reis, Simone. II. Universidade
Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 800:37.02

JOSIMAYRE NOVELLI CORADIM

**LEITURA CRÍTICA E LETRAMENTO CRÍTICO:
IDEALIZAÇÕES, DESEJOS OU (IM)POSSIBILIDADES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Vera L'cia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 17 de dezembro de 2008.

Ao Carlos, meu grande amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força divina nos momentos de fraqueza.

À professora Simone Reis, pela paciência, apoio e dedicação em suas honrosas, sábias e incansáveis orientações. Pela amizade e compreensão.

Ao Carlos, pelo imensurável apoio e infinita compreensão, companheiro das intermináveis horas de estudo.

À minha família, alicerce fundamental nesta tão sonhada conquista.

Aos amigos, pessoas encantadoras e motivadoras.

À amiga Maria Iníz, pelo apoio e incentivo durante toda minha caminhada.

À Hérika, amiga sempre presente em todos os momentos da minha vida. Aos colegas de profissão, sempre compreensíveis.

Às queridas professoras entrevistadas, pelo carinho e confiança.

Aos trianguladores, pelo apoio e prontidão.

E a todos aqueles que contribuíram com a realização deste trabalho.

CORADIM, Josimayre Novelli. **Leitura crítica e Letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

A presente pesquisa investiga interpretações de duas professoras de língua inglesa de escola pública quanto às Orientações Curriculares para o ensino Médio (OCEM). Com base em referencial teórico sobre prática curricular, concepções de linguagem e de leitura, leitura crítica e letramento crítico, adota cognições como unidade de análise presentes em duas entrevistas semi-estruturadas e em atividades didáticas por elas produzidas. A análise serviu-se da *Grounded Theory* como método e da triangulação por Instrumentos humanos para garantir a inter-subjetividade das interpretações da pesquisa. Os resultados estruturam-se nas dimensões (1) análise, (2) avaliação, (3) conceitos e (4) possibilidades de aplicação. Eles evidenciam grande distância entre as OCEM e as interpretações das professoras. Como contribuições, a pesquisa oferece exemplificações metodológicas para o uso da *Grounded theory* como método, revela acatamento das OCEM enquanto currículo formal-ideológico, sem, contudo, compreendê-las conceitualmente. Finalmente, a dissertação encaminha reflexões no contexto de educação continuada de professores de língua inglesa e questionamentos para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Leitura crítica. Letramento crítico. Currículo. Cognições. *Grounded theory*.

CORADIM, Josimayre Novelli. **Critical reading and Critical literacy: idealizations, wishes or impossibilities?** 2008. 130p. Dissertation (Master Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

This research investigates interpretations of two English language teachers of public schools in regard to Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) [Curricular guidelines for secondary school]. Drawing on theories of curriculum practice, conceptions of language and of reading, critical reading and critical literacy, the dissertation adopts cognitions as the unit of analysis of two semi-structured interviews and didactic activities produced by the teachers. The analyses made use of Grounded Theory as method and of triangulation by human Instruments to guarantee the intersubjectivity of the research interpretations. The results are structured in the dimensions of (1) analyses, (2) evaluation; (3) concepts, and (4) application feasibility. They reveal a long distance between the OCEM and the teachers' interpretations. As contributions, the research offers methodological exemplifications of the use of Grounded theory as method, reveals the teachers' acceptance of OCEM as a formal-ideological curriculum without, nevertheless, its conceptual understanding. Finally, the dissertation offers both reflections in the context of continued education of English teachers and questions for future research.

Keywords: Critical reading. Critical literacy. Curriculum. Cognitions. Grounded theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições de letramento crítico.....	33
Quadro 2 – Roteiro da 1ª entrevista.....	40
Quadro 3 – Roteiro da 2ª entrevista.....	40
Quadro 4 – Perguntas de pesquisa/unidade de análise/instrumento de coleta ..	42
Quadro 5 – Critérios de manutenção e/ou descarte de interpretações com base em sua consistência.....	45
Quadro 6 – FT – P1	46
Quadro 7 – FT – P2	48
Quadro 8 – Análise da atividade de leitura P1	61
Quadro 9 – Análise da atividade de leitura P2.....	64
Quadro 10 – Dimensões cognitivas do currículo formal-ideológico e da atividade de leitura.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – FT – P1 – resultados.....	47
Tabela 2 – FT – P2 – resultados.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FT – Ferramenta de Triangulação

LA – Lingüística Aplicada

LC – Letramento Crítico

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

P1 – Professora 1

P2 – Professora 2

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PP – Professora-pesquisadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REFERENCIAL TEÓRICO	16
1.1 PRÁTICA CURRICULAR	16
1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E LINGUAGEM	17
1.3 LEITURA CRÍTICA	21
1.4 LETRAMENTO CRÍTICO	24
1.4.1 Panorama de Pesquisas em LC no Brasil	24
1.4.2 Pedagogia Crítica	25
1.4.3 Consciência Crítica da Linguagem	26
1.4.4 Outras Concepções de Letramento Crítico	29
2 METODOLOGIA	35
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	35
2.2 CONTEXTO, CURRÍCULO FORMAL-IDEOLÓGICO, SUJEITOS	36
2.2.1 Contexto	36
2.2.2 Currículo Formal-Ideológico	37
2.2.3 Sujeitos	38
2.3 COLETA DE DADOS	39
2.4 GROUNDED THEORY	42
2.5 TRIANGULAÇÃO	44
2.6 ÉTICA	49
3 RESULTADOS	51
3.1 COGNIÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O CURRÍCULO FORMAL-IDEOLÓGICO	51
3.1.1 Cognições de P1	51
3.1.2 Cognições de P2	56
3.2 COGNIÇÕES DAS PROFESSORAS EM ATIVIDADE DE LEITURA	60
3.2.1 Cognições da P1 em Atividade de Leitura	60

3.2.2	Cognições da P2 em Atividade de Leitura.....	62
3.2.3	Dimensões	65
3.3	RELAÇÕES ENTRE AS INTERPRETAÇÕES DAS PROFESSORAS E O CURRÍCULO	
	FORMAL-IDEOLÓGICO	66
3.4	PONTOS CONVERGENTES ENTRE P1 E P2	69
4	DISCUSSÃO DOS DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
4.1	LOCAL X GLOBAL	70
4.2	CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS.....	72
4.3	RETORNO DA ANÁLISE AS PROFESSORAS	73
4.4	CURRÍCULO FORMAL-IDEOLÓGICO X COGNIÇÕES: LEITURA CRÍTICA E	
	LETRAMENTO CRÍTICO – IDEALIZAÇÕES, DESEJOS OU (IM)POSSIBILIDADES?	74
4.5	REFLEXÕES NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E	
	POSSIBILIDADES PARA FUTURAS PESQUISAS	76
	REFERÊNCIAS	78
	APÊNDICES	85
APÊNDICE A	– Entrevista semi-estruturada: 1ª Entrevista.....	86
APÊNDICE B	– Entrevista semi-estruturada: 2ª Entrevista P1	93
APÊNDICE C	– Entrevista semi-estruturada: 1ª Entrevista P2	97
APÊNDICE D	– Entrevista semi-estruturada: 2ª Entrevista P2	104
APÊNDICE E	– Análise da 1ª Entrevista P1	107
APÊNDICE F	– Análise da 2ª Entrevista P1.....	108
APÊNDICE G	– Comparação 1ª Entrevista X 2ª Entrevista P1.....	109
APÊNDICE H	– análise da 1ª Entrevista P2.....	110
APÊNDICE I	– Análise da 2ª Entrevista P2.....	111
APÊNDICE J	– Comparação 1ª Entrevista X 2ª Entrevista P2.....	112
APÊNDICE K	– Comparação entre P1 E P2 – 1ª Entrevista.....	113
APÊNDICE L	– Comparação entre P1 E P2 – 2ª Entrevista	114
APÊNDICE M	– Ferramenta de triangulação (FT) – P1 – 1ª Entrevista.....	115

APÊNDICE N – Ferramenta de triangulação (FT) – P2 – 1ª Entrevista	118
APÊNDICE O – Resultado da triangulação – P1 – 1ª Entrevista	121
APÊNDICE P – Resultado da triangulação – P2 – 1ª Entrevista.....	122
APÊNDICE Q – Termo de consentimento esclarecido.....	123
ANEXOS	124
ANEXO A – Aula de leitura – P1	125
ANEXO B – Aula de leitura – P2	128

INTRODUÇÃO

A presente dissertação objetiva investigar as apreciações e interpretações sobre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de professoras de língua inglesa em contexto de escola pública, tomando por base suas cognições expressas oralmente e por escrito.

Especificamente, contrastam-se as cognições das professoras com as OCEM, primeiramente seguindo-se a sua leitura desse documento, e, em um segundo momento, após a elaboração de um conjunto de atividades didáticas a elas solicitada como forma de capturar os sentidos apreendidos de tais orientações.

Adicionalmente, exploram-se pontos convergentes entre os pensamentos das professoras.

Como justificativa para a realização desta pesquisa, salienta-se a recente inserção das OCEM no panorama educacional brasileiro no ensino de línguas estrangeiras (LE), vistas como um currículo formal (GOODLAD, 1979). É sabido na literatura que toda reforma educacional depende crucialmente dos professores.

Nesse contexto, esta pesquisa proporcionará reflexões sobre o que professores pensam e suas possíveis reações ao conhecerem as OCEM. Borg (2003) explica o que os professores pensam, acreditam e sabem determina como eles recebem novos conhecimentos e o que eles fazem na prática. Sabe-se que existem mudanças cognitivas sem mudanças comportamentais e há mudanças comportamentais sem mudanças cognitivas. Assim, as OCEM poderão provocar tais mudanças ou não. Ressalta-se que não é objetivo focalizar a prática de sala de aula do professor, mas, sim, suas cognições. Portanto, são perguntas desta pesquisa:

- 1) Que apreciações as professoras fazem das OCEM?
- 2) Que sentidos dessas orientações são expressos na elaboração de uma atividade de leitura?
- 3) Que apreciações as professoras fazem de suas práticas docentes em relação às OCEM?

4) Quais os pontos convergentes, se algum, entre os pensamentos das professoras?

Para tanto, adota-se Grounded Theory (STRAUSS; CORBIN, 1998) como método de análise dos dados para o presente estudo de caso (COHEN, 2000), bem como triangulação por Instrumentos Humanos (REIS, 2008b) como forma de assegurar a inter-subjetividade da pesquisa e rigor de análise.

Esta dissertação se divide em quatro capítulos. Após esta introdução, segue-se o referencial teórico com destaque à prática curricular do professor, às concepções de linguagem e leitura, leitura crítica e letramento crítico (LC).

Na seqüência, apresenta-se o capítulo metodológico, o qual contempla o contexto da pesquisa, os sujeitos, a coleta dos dados, o método utilizado para a análise dos dados, as OCEM, o processo de triangulação dos dados, bem como algumas considerações éticas.

Então, passa-se ao capítulo dos resultados, onde se apresentam as cognições das professoras ao interpretarem as OCEM e, também, suas cognições expressas na elaboração de atividades didáticas.

Por último, segue o capítulo da discussão dos dados e considerações finais. Ele retoma as concepções de linguagem e leitura, comparando com aquelas expressas nas atividades didáticas das professoras. Somam-se ainda as reações delas quanto à análise dos dados, suas cognições, bem como os limites e possibilidades de novas pesquisas nesta área.

Como contribuição pretendida, em primeiro lugar, esta pesquisa insere-se no cenário nacional, o qual é dominado pela língua materna e possui incipiente produção na língua estrangeira. Em segundo lugar, em contraste com o corpo de pesquisas desenvolvidas na área do LC no Brasil, esta investigação oferece detalhadas ilustrações dos memos analíticos produzidos com base no método Grounded Theory (STRAUSS; CORBIN, 1998).

Além disso, oferece revisão bibliográfica que retoma autores e conceitos centrais principalmente nas áreas de leitura, leitura crítica e letramento crítico, fundamentais para o entendimento das OCEM. Por fim, traz subsídios em forma de resultados e questionamentos, levando-se em conta a educação continuada de

professores de LE. Finalmente, mais do que responder as indagações colocadas no título desta dissertação, pretende-se atuar como instrumento de reflexão e de abertura para debates e pesquisas futuros.

Leitura Crítica e Letramento Crítico: Idealizações, desejos ou (im)possibilidades?

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo se divide em três partes. A primeira discorre sobre prática curricular (GOODLAD, 1979), como forma de fornecer uma base para compreender o chamado currículo mental das professoras em relação a um currículo ideológico (no caso desta pesquisa, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM).

A segunda parte apresenta algumas concepções de leitura e de linguagem (ANDERSON; PEARSON, 1988; CARRELL; EISTERHOLD, 1988; DECHANT, 1991; FAIRCLOUGH, 1989; GOODMAN, 1988; HARRISON, 2004; PERFEITO, 1999; SCOTT, 1988; SMITH, 2004), também com vistas a descrever as características do currículo ideológico. Finalmente, a terceira parte revisa a literatura em letramento crítico (BAYNHAM, 1995; BEAN, 2003; CERVATTI et al., 2001 apud FERRARELLI, 2007; CIARDIELO, 2004; DE CASTELL; LUKE; MACLENNAN, 1989 apud MONTE MÓR, 2007; EKEN, 2002; FAIRBANKS, 2000; FALK-ROSS, 2002; FERRARELLI 2007; HAGOOD, 2002; HUGHES, 2000; JAMIM, 2005; JONES et al., 2007; JORDÃO et al., 2007; KERKA, 2000; LESLEY, 2001; LUKE, 1998; MACLAUGHLIN, 2004; MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997; NORTON, 2007; NÚCLEO DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA - NAP, 2006; NUSSBAUM, 2002; POWELL, 2001; ROGERS, 2002; SILVA, 2003; STREET, 1995; WIELEWICKI, 2007; YOUNG, 2001), aprofundando-se na pedagogia crítica (FREIRE, 1967) e na consciência crítica da linguagem (FAIRCLOUGH, 1989). O objetivo dessa parte é também resgatar terminologias e conceitos mais (ou menos) explícitos nas OCEM.

1.1 PRÁTICA CURRICULAR

A prática curricular (GOODLAD, 1979) se constitui de legisladores, diretores, pedagogos, professores e alunos. Cada um desses atores atua em um domínio curricular: currículo formal, produzido por especialistas e apresentado à

sociedade por meio de sanção feita por autoridades; currículo ideológico presente em livros e manuais didáticos para professores. Ele é produzido tradicionalmente por planejadores de currículo, teóricos e pesquisadores que restringem a liberdade de cada contexto escolar ao determinarem o que deve ser ensinado. Nesse currículo, aos professores são permitidas pequenas possibilidades de mudança. Há também o currículo percebido, sinônimo de currículo da mente. .O que foi oficialmente aprovado para ser ensinado e aprendido não é necessariamente o que várias pessoas e grupos interessados percebem ser o currículo. (GOODLAD et al. 1979, p.61-62). Outro domínio é chamado currículo operacional, o que acontece na escola e na sala de aula. Não há clareza sobre o que ele é. Esse currículo também é um currículo percebido, que existe nos olhos de quem o vê (GOODLAD et al., 1979, p.63). Finalmente, currículo experiencial, aquele vivenciado pelos alunos e considerado ainda menos palpável do que o operacional, pois resta ao pesquisador a incógnita do que se passa na mente do aluno.

Em geral, há pouca relação entre os domínios curriculares: formal, ideológico, percebido, operacional e experiencial. O formal e o ideológico são discursos investidos de poder e ideologias, pois são instituídos oficialmente por força de lei, aprovações de câmaras educacionais estaduais e núcleos regionais de ensino. Esses discursos, isto é, esses currículos, que partem de elites, são destinados a uma massa de professores, aqueles que se ocupam da prática.

Paradoxalmente, esses currículos não necessariamente se comunicam com os demais. Para que isso seja possível, é necessário levar em conta o que os professores pensam sobre o que e como ensinar e o que fazem em sala de aula (GOODLAD et al., 1979).

1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E LINGUAGEM

Nesta seção, apresentam-se concepções de leitura e linguagem conhecidas como decodificação, processo interativo, processo interativo-

compensatório, leitura crítica e letramento crítico. A cada concepção de leitura corresponde uma concepção de linguagem. Sem pretensão de esgotar a literatura especializada, tal revisão tampouco objetiva avaliar concepções de leitura, mas, sim descrevê-las e contextualizá-las.

Enquanto interpretação de símbolos gráficos, o desenvolvimento da leitura engloba processos básicos: discriminação visual e identificação dos símbolos; memória visual dos símbolos; associação do som com os símbolos (DECHANT, 1991, p. 7). Nessa perspectiva, surge o sistema de escrita conhecido como alfabeto.

Ele foi inventado pelos gregos há mais de mil anos. Desde aquela época, as letras têm influenciado o pensamento humano (SMITH, 2004). Assim, tem-se essa concepção de leitura embasada na decodificação de letras e sons.

A partir dessa concepção de leitura, parece que linguagem é um conceito ainda restrito à língua enquanto **sistema**, que engloba um conjunto de regras gramaticais, fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. A noção de língua foi introduzida por Saussure¹ (1969), paralela ao conceito de fala (*parole*). Para o autor, a língua (*langue*) requer competência abstrata. Trata-se de um sistema destituído do seu contexto histórico, denominado .produto social. (PERFEITO, 1999, p. 23). A língua, na visão de Saussure, é considerada não-variante, sincrônica, estática (FAIRCLOUGH, 1989).

Ressalte-se, mesmo assim, a concepção de leitura conhecida como processo de decodificação, ancorada na psicolingüística, a qual estuda a interação entre linguagem e pensamento. Elaborada por Goodman (1988), através de seu difundido modelo denominado psicolingüístico, no qual linguagem e pensamento são interativos, a leitura faz parte de um contexto social, incluindo leitor e escritor. Ela é vista como um jogo de adivinhações psicolingüístico. O leitor constrói, atribui significado

¹ Da mesma forma como Saussure concebe língua, Chomsky (1986) também o faz. Para este autor, a concepção de linguagem é inatista, ou seja, todo ser humano normal nasce com a capacidade de produzir língua. A linguagem também é vista como conjunto de regras gramaticais, excluindo suas aplicações em situações reais (PERFEITO, 1999).

Parece também que a concepção de linguagem, além de sistema lingüístico, pode ser concebida enquanto sistema semântico, a qual leva em conta .a subjetividade lingüística, os mecanismos através dos quais os falantes efetuam a conversão da língua [...] para o discurso. (PERFEITO, 1999, p. 25). Ela estuda .o nível semântico da significância, ou seja, a enunciação. (op. cit.). Na literatura especializada, sob a denominação da lingüística da enunciação, ela surge na década de 70, em oposição à teoria saussureana.

à mensagem escrita pelo escritor de modo contínuo, cíclico. Tal processo engloba previsões, teste e confirmação das hipóteses.

Nesse modelo, há ciclos seqüenciais para que um texto seja interpretado. O primeiro, denominado ótico, identifica os aspectos gráficos do texto; o segundo, perceptual, faz previsões e hipóteses, o terceiro ciclo, sintático, envolve o conhecimento lingüístico e o último, engloba o sentido atribuído ao texto. Todos esses ciclos são essenciais para que o leitor atribua significados aquilo que lê (GOODMAN, 1988), mas nem sempre é necessário o emprego de todos. Dessa forma, o processo de leitura, nesse contexto, faz uso da memória e da imagem, armazena informações, retém conhecimento e abstrai compreensão (GOODMAN, 1988, p. 15).

Goodman (1988) parte de micro para macro-estruturas, isto é, a interpretação ocorre a partir de pequenas unidades lingüísticas até chegar à compreensão de grandes unidades (fonema-sílaba-morfema-palavra-frase). Nesse tipo de leitura, as informações emergem do texto, sendo esse considerado exato e completo. Portanto, o leitor está submetido ao texto e dele extrai o sentido (DECHANT, 1991).

Essa visão de linguagem é dependente do texto e quanto mais eficiente é a decodificação deste nos seus níveis elementares, maior é a capacidade de adivinhação. Por isso, mesmo sendo a leitura denominada processo interativo por Goodman (1988), ela depende da decodificação.

Muito próximo ao modelo psicolingüístico de Goodman (1988) está o interativo-compensatório de Stanovich (1980, apud HARRISON, 2004). Nesse modelo, o leitor busca comunicação com o texto em qualquer estágio de leitura. Por compensatório, entende-se que qualquer leitor pode interpretar um texto, mesmo aquele que não possui um aguçado conhecimento lingüístico ou aquele que carece de conhecimento de mundo, pois ambos poderão compensar tal defasagem ao ler um texto. O objetivo da leitura é adquirir significado, independente dos meios utilizados pelo leitor (HARRISON, 2004).

Tanto o modelo psicolingüístico de Goodman (jogo de adivinhação²) quanto o interativo-compensatório de Stanovich (leitor ativo, significado dado pelo texto)

² Em inglês, guessing game.

afirmam que o leitor, ao utilizar e/ou dominar pouco conhecimento lingüístico, é capaz de expandir seu nível de compreensão textual por meio do seu conhecimento prévio.

Outra visão de leitura como processo interativo foi proposta por Rumelhart a década de 70. Ele defendeu o papel do conhecimento prévio nesse processo. Para ele, ler vai além do processamento gráfico, fonológico, ortográfico, lexical, semântico e sintático. A leitura depende do conhecimento prévio, formalizado pela teoria dos esquemas (apud CARRELL; EISTERHOLD, 1988).

O termo esquemas³ refere-se a uma organização ativa de experiências assadas; uma estrutura abstrata de conhecimento (ANDERSON; PEARSON, 1988). Nessa teoria, a leitura

[...] de qualquer texto, escrito ou falado, sozinho, não carrega significado. Ao contrário, de acordo com a teoria dos esquemas, um texto apenas fornece direções para seus ouvintes ou leitores de como eles deveriam extrair ou construir significado do seu próprio conhecimento prévio adquirido. [...] De acordo com a teoria dos esquemas, compreender um texto é um processo interativo entre o conhecimento prévio do leitor e o texto. Uma compreensão eficiente requer a habilidade de relacionar o material textual ao próprio conhecimento. Compreender palavras, frases e textos inteiros envolve mais do que a utilização do conhecimento lingüístico (CARRELL; EISTERHOLD, 1988, p.76, tradução nossa).

A concepção de linguagem subjacente à teoria dos esquemas parece ser subjetiva, pois, ao interpretar um texto, o leitor evoca estruturas de pensamento, que integram seu conhecimento prévio, onde há possibilidade de diferentes interpretações de um mesmo texto. Por outro lado, pode-se afirmar que também há um mínimo de objetividade nesse processo. Quando, por exemplo, se pensa em uma cerimônia religiosa de casamento, o indivíduo que, por algum momento, presenciou ou leu sobre tal evento, reúne, mentalmente, algumas características comuns a qualquer cerimônia: noivos, padre/pastor, igreja/templo, convidados. Tais características fazem parte da objetividade da leitura. Em contrapartida, há subjetividade ao se pensar que cada cerimônia de casamento ocorre de acordo com os princípios de cada religião.

³ Em inglês, schemas.

Nesse sentido, a linguagem, na teoria dos esquemas apresenta, ao mesmo tempo, objetividade e subjetividade.

Uma outra concepção propõe ler criticamente, isto é, processo que também vai além da decodificação de informações, objetivando o desenvolvimento de outros níveis de interpretação. Nessa concepção, a visão de texto envolve leitura de várias tipologias textuais, todas contextualizadas, onde o objetivo é desmascarar as ideologias presentes nas produções escritas. Assim, o leitor também se constitui diferente daquele das outras concepções. Espera-se um leitor crítico, capaz de ler nas entrelinhas, indagar e perceber as relações de poder existentes nos textos. A concepção de linguagem, nesse contexto, se distancia da visão de língua tida somente como sistema lingüístico. Leva-se em conta seu contexto de produção e as interações nas quais ela se concretiza (HEBERLE, 2000).

Sob essa concepção, há leitura crítica e letramento crítico. Passa-se, adiante, à subseção sobre leitura crítica.

1.3 LEITURA CRÍTICA

Leitura crítica refere-se à abordagem de textos que objetivam preparar os alunos para o mundo, mostrando-os como questionar, refutar as idéias trazidas pelos autores. Ler criticamente é aprender a desafiar o texto e agir contra as idéias que desejam manipulação.

Scott (1988) defende que o verbo criticar não deve ser entendido como aspecto negativo, pois não significa dizer que algo está/é correto ou incorreto simplesmente. Para ele, criticar remete a uma reflexão sobre o que está sendo abordado pelo texto ou pelo autor e quais são os fundamentos teóricos que subsidiam as afirmações propostas pelo texto/autor.

Nessa linha teórica, Scott (1988) propõe a análise de duas questões fundamentais na leitura de textos: 1) quem ganha e quem perde ao se publicar os

textos; 2) o que não foi mencionado nos textos. O autor adota a Set Theory com o intuito de promover reflexão e tornar o leitor capaz de responder essas questões.

Assim, o leitor extrai do texto categorias do seu interesse. Ao extraí-las, passa a relacionar os grupos com seus membros. Essa primeira parte da análise é considerada parcial, e o autor afirma ser possível agrupar outras categorias, como, por exemplo, vantagens e desvantagens. Essa técnica parece reduzir a importância do conhecimento prévio na leitura de textos, pois o autor sugere ignorar o desconhecido. Para concluir, Scott (1988) defende que a leitura de textos subsidiada pela sua teoria, provoca o leitor a olhar com outras lentes para o texto.

Outros pesquisadores também desenvolvem pesquisas sob a ótica da leitura crítica: Brahim (2002); Busnardo; Braga (2000); Coradim (2007); Figueiredo (2000); Meurer (2000); Miquelante (2002); Oliveira (2000); Taglieber (2000) e Tomitch (2000).

Para Figueiredo (2000, p. 6), a visão de leitura, além de um processo psicolingüístico, depende também de aspectos sociais, pois ela considera .essencial que a leitura seja percebida e desenvolvida como parte integrante do contexto social do aluno.. Assim, a autora defende a concepção de leitura como prática social, pois um leitor crítico é aquele lê com intenções que promovam reflexão e ação em situações cotidianas.

Brahim (2000) afirma que a leitura crítica vai além das práticas tradicionais (compreensão de textos no nível da informação), pois seu objetivo é desenvolver estratégias pelas quais o leitor possa enxergar o que está por trás das ideologias presentes nos textos. Coradim (2007) também corrobora essa mesma interpretação, concluindo que esse tipo de leitura pode tornar os alunos mais críticos e autônomos.

Miquelante (2000) adota a concepção de leitura crítica com base na pedagogia crítica freireana e na análise crítica da linguagem de Fairclough (1989), as quais serão descritas nos tópicos 2.3.2 e 2.3.3.

Taglieber (2000) retrata a leitura crítica como sinônimo de letramento crítico e pensamento crítico. A autora apresenta propostas de ensino que visem a

mudanças nas vidas dos alunos, desenvolvendo pensamento crítico e aprendizagens independentes com o intuito de tornar o mundo mais democrático e pacífico.

A visão de leitura crítica para Tomitch (2000) envolve ações que levam às análises, avaliações, questionamentos, comparações, construções de significados e discussões. Tais ações podem obter sucesso na sala de aula contribuindo com leituras mais críticas dos textos e com a formação de leitores .equipados discursivamente. (TOMITCH, 2000, p. 90). Oliveira (2000) também contribui com pesquisas nessa perspectiva teórica.

Para as autoras Busnardo e Braga (2000, p. 91), essa concepção de leitura deve caminhar .para ação e mudança social.. Ao desenvolverem tal leitura, elas buscam aporte teórico na orientação gramsciana e em Giroux, e no Brasil, nas obras freireanas.

Outro autor que também desenvolve pesquisas que visam à transformação social é Meurer (2000, p. 160). Para ele,

Ler criticamente significa estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender que em diferentes práticas discursivas os indivíduos criam, recriam e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação.

Leitura sob a ótica do letramento crítico envolve interpretação e desenvolvimento da consciência crítica do leitor. Tal concepção busca compreender o desenvolvimento da leitura por meio das práticas de linguagem, dentro de contextos, as quais têm transformado, reproduzido e sustentado as relações de poder que dominam e controlam a sociedade (HARRISON, 2004, p. 152). Outros conceitos dessa concepção de leitura são apresentados no tópico 1.4.

Para finalizar, tanto a concepção de leitura crítica quanto a de letramento crítico propõem ler criticamente. Na primeira, a ênfase está na interpretação e discussão dos aspectos restritos aos textos. Na segunda, há interesse em criar novos discursos, questionando as ideologias vigentes e promovendo transformações sociais. Leitura crítica requer consciência crítica da linguagem. O letramento crítico ao visar à transformação social, também requer tal consciência.

1.4 LETRAMENTO CRÍTICO

Esta subseção recebe maior profundidade e extensão em função da aparente centralidade do conceito de Letramento Crítico no currículo formal-ideológico. A revisão que se segue apresenta as principais áreas de conhecimento que investigam o LC, o foco das pesquisas, sua metodologia e as regiões que as produzem. Dois conceitos teóricos são privilegiados nesta revisão: a pedagogia crítica (FREIRE, 1967) e a consciência crítica da linguagem (FAIRCLOUGH, 1989). A esses somam-se contribuições advindas da literatura corrente⁴, o que é feito a seguir.

1.4.1 Panorama de Pesquisas em LC no Brasil

As pesquisas em LC no Brasil, registradas no Banco de Teses da CAPES, têm sido conduzidas por pesquisadores oriundos de várias áreas do conhecimento, como Biblioteconomia, Biociências e Saúde, Ciências da Computação, Ciências da Linguagem, Ciências da Saúde, Educação, Letras (Linguística, Letras e Artes; Linguística, Estudos Linguísticos, Linguística Aplicada, Estudos da Linguagem, Literatura), Planejamento Urbano, e Psicologia (geral, Psicologia Escolar do Desenvolvimento Humano, Psicologia Social) (REIS, 2008a, p.55-56).

De todas essas áreas, é nítida a grande concentração de pesquisas em Educação e Letras, totalizando 81%. Ainda, o maior número de pesquisas concentra-se na área de língua materna (LM), 86%, e na LE, somente 14%, o inglês aparece como a língua predominante.

⁴ A base bibliográfica revisada foi definida pelo uso do ERIC. As buscas foram feitas, em inglês, com os seguintes termos: 1) critical literacy + reading + EFL, sendo encontrada 1 referência; 2) critical literacy + reading + EFL, delimitando o período de 2003 a 2007, o resultado ficou inalterado; 3) critical literacy + reading + EFL, delimitando o período de 2000 a 2007, foram encontradas 2 referências; 4) .critical literacy., usando aspas e delimitando o período de 2000 a 2007, foram encontradas 24 referências, sendo 17 com acesso aos textos completos.

São focos das pesquisas, práticas discursivas, sociais, de sala de aula, processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, concepções de linguagem, situações de aprendizagem e sobre letramento. Em LE, há destaque para pesquisas que exploram atividades desenvolvidas entre alunos, alunos e professores e professores em educação inicial (REIS, 2008a, p. 61).

A metodologia adotada nessas pesquisas é predominante de cunho qualitativo, tanto em LM quanto em LE. As pesquisas etnográficas representam a maioria nessas áreas, sendo encontradas também pesquisas bibliográficas e estudos de caso.

As dissertações e teses disponíveis na CAPES foram produzidas, em sua grande maioria, na região Sudeste, seguida pela região Centro-Oeste, Nordeste e Sul (REIS, 2008a). Entre os referenciais teóricos mais recorrentes estão o letramento e a análise crítica do discurso. Para entender esses referenciais, os autores centrais são Freire (1967) e Fairclough (1989).

1.4.2 Pedagogia Crítica

A corrente filosófica freireana (FREIRE, 1967, 1977) postula que o letramento é um ato de conhecimento, o qual envolve a leitura do mundo e da palavra de forma crítica, auxilia na libertação do homem, torna o homem domesticado e promove mudança social.

Freire (1967), pela pedagogia do oprimido, entende a educação como pedagogia crítica. O autor propôs tal metodologia na década de 60, inserido em contexto de desigualdade social. Ele defende aquele que não tem voz e é marginalizado pela sociedade. O foco era conseguir que os marginalizados pudessem mudar, transformar seu contexto social:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1967, 41).

Para Freire, as pessoas são seres humanos atores de suas próprias histórias (MIQUELANTE, 2002). Nessa linha de pensamento, o ensino [...] parte do princípio de que se faz necessário interrogar e analisar a experiência com respeito às forças e fraquezas de cada um, a fim de que, através dessa prática, ocorra uma mudança de atitude. (MIQUELANTE, 2002, p. 34).

A transformação social, para Freire, passa por uma pedagogia caracterizada pela relação dialógica em que se identificam problemas e se articulam possíveis soluções contra as ideologias dominantes. Essa educação recebe o nome de problematizadora. Idealmente, ela é pautada em contextos reais de aprendizagem, onde ação e reflexão são requisitos essenciais. Seu objetivo é formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas e indagadoras, que através da **problematização** do seu dia-a-dia concluam que a libertação do homem, mesmo sendo difícil, não é impossível. (MIQUELANTE, 2002, p. 46). É nesse contexto de conscientização e mudança que a prática do letramento crítico se insere (FREIRE, 1967).

1.4.3 Consciência Crítica da Linguagem

Inspirado em Freire, Fairclough (1989) argumenta em favor da consciência crítica da linguagem, visando à transformação social. O autor é referência ao propor investigações que promovam o desenvolvimento da consciência crítica do leitor perante as ideologias trazidas pelos textos.

Alguns pesquisadores como Bloome e Talwalkar (1997, apud HEBERLE, 2000) afirmam que os estudos de Fairclough (1989) têm contribuído com as

pesquisas na área da leitura, produção escrita e letramento. Nessa última dimensão, seus trabalhos são fundamentais ao analisarem as práticas de leitura e escrita dentro de práticas e eventos sociais, priorizando as interações pessoais em diferentes contextos, a construção social de eventos culturais e as transformações nas organizações sociais e institucionais. (HEBERLE, 2000, p. 127).

Fairclough (1989), ao desenvolver pesquisas na área do discurso, também contribui com pesquisas na área de LC. O objetivo do autor, em *Language and Power* (1989), é contribuir para o estudo da linguagem enquanto meio crucial para as relações de poder e para o desenvolvimento de uma consciência crítica na formação de indivíduos emancipados.

É possível visualizar o trabalho de Fairclough (1989) em três níveis: 1) estudo do texto; 2) prática discursiva; 3) prática sócio-cultural. Para o autor, qualquer evento discursivo precisa desses níveis para que a análise crítica do discurso aconteça (HEBERLE, 2000, p. 123). No primeiro nível, a preocupação repousa sobre o estudo das micro e macroestruturas da linguagem produzidas em um evento discursivo. Nessa dimensão, Fairclough (1989) utiliza a gramática sistêmico-funcional de Halliday e Hasan (1989), que permite analisar o texto a partir de perspectivas sociais, pois se leva em conta todo e qualquer evento de linguagem (HEBERLE, 2000, p. 123). No segundo, o foco está na análise do evento discursivo com o intuito de verificar o que acontece em um determinado tempo e em determinado contexto sócio-cultural. Há preocupação com os textos produzidos pelas pessoas e como essas os interpretam. No terceiro nível, a análise acontece ao redor da prática discursiva, a qual leva em conta os processos de produção textual, interpretação, distribuição e consumo. (HEBERLE, 2000, p. 125). Nesse estágio, também são analisadas as relações de poder e a ideologia presentes nos textos.

Para o autor, um texto passa por um processo de produção, publicação e interpretação, e essas fases acontecem em práticas sociais. Dessa forma, o significado de um texto não é construído somente por meio de palavras impressas, mas através de palavras selecionadas para serem usadas em diferentes contextos específicos. Ao perceber tais fases, o leitor desenvolve a sua consciência crítica da linguagem, fazendo relações com as convenções sociais e revelando as idéias

defendidas pelo senso comum. Através dessa conscientização, o leitor está apto a interagir com o mundo, posicionando-se a favor ou contra as ideologias trazidas pelos discursos e também a escolher o seu próprio discurso. Portanto, o termo letramento crítico para Fairclough (1989) está relacionado aos discursos produzidos pelo indivíduo na sociedade através de leituras que contribuam para o desenvolvimento da sua consciência crítica e posicionamento frente às ideologias sociais. Ao desenvolver essa visão crítica do mundo, o indivíduo consegue perceber o poder que está atrelado às ideologias vigentes. Para o autor, não há dissociação entre linguagem-discurso-poder.

Assim, sua teoria tenta aproximar os estudos lingüísticos do discurso e análise de textos dentro de dimensões sociais do discurso, incorporando a Pragmática, a Lingüística e o uso da linguagem dentro de contextos sócio-históricos (FAIRCLOUGH, 1989). Para o autor, a Lingüística e a Sociolingüística têm contribuições importantes sobre a linguagem e o poder, mas deixam a desejar com relação às suas complexas inter-relações.

Fairclough (1989) afirma que o discurso auxilia na construção de identidades sociais, nas relações sociais entre as pessoas e nos sistemas de crenças.

Ao se focar em ideologia, pode-se ajudar as pessoas a enxergar que a linguagem repousa sobre suposições do senso comum, e os caminhos pelos quais tais suposições podem ser ideologicamente moldadas pelas relações de poder (FAIRCLOUGH, 1989, p. 4, tradução nossa).

Partindo desse contexto, Fairclough (1989) afirma que ler criticamente significa compreender o mundo através de determinadas relações e ideologias. Para ele, todo discurso carrega uma ideologia, pois .a ideologia perpassa nossas práticas discursivas e sociais e está implícita nas formas de ver, pensar, compreender, recriar ou desafiar e também em mudar maneiras de falar e agir. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 85). Segundo o autor, a linguagem e o discurso são elementos inseparáveis, os quais são constituídos por ideologias.

As idéias de Fairclough (1989) estão relacionadas primeiramente à construção de idéias associadas a determinados grupos e que se multiplicam dentre eles, à criação de outras novas, ou seja, uma releitura do mundo e das idéias já

existentes. Assim, a linguagem passa a ser uma dessas idéias e o discurso é a utilização dessa linguagem de forma contextualizada.

Fairclough, ao se interessar pelo estudo da linguagem e sociedade, incorpora o contexto social como estrutura, e vê o uso da linguagem como uma forma de prática social. (HEBERLE, 2000, p. 122). Para o pesquisador, ao lidar com o texto, parte-se de estruturas sistêmico-funcional para o estudo da linguagem, sendo a gramática definida como unidades de significado e não unidades lingüísticas isoladas (HEBERLE, 2000, p. 126).

Para finalizar,

A teoria do discurso de Fairclough pode ser usada por educadores, os quais olham para a leitura como um processo crítico, integrando análise de texto, aspectos sócio-cognitivos e contexto sócio-histórico. Ele sensivelmente integra perspectivas teóricas e conceitos de teorias sociais e lingüísticas para o estudo do discurso, e ele é capaz de aplicar seu construto teórico aos textos encontrados em práticas sociais do cotidiano (HEBERLE, 2000, p. 126, tradução nossa).

1.4.4 Outras Concepções de Letramento Crítico

Nos últimos anos, a concepção de letramento deixou de lado a mera tarefa de decodificar letras e passou a ser entendida como o processo de desenvolvimento do indivíduo ao utilizar a leitura e a escrita dentro de uma prática social (DE CASTELL; LUKE; MACLENNAN, 1989 apud MONTE MÓR, 2007, p. 41). Nessa perspectiva, vários pesquisadores⁵ têm procurado definir e exemplificar a prática de letrados críticos. Assim, surgem os vários tipos de letramento, tais como: visual, digital, multicultural, com o intuito de engajar o processo educacional em um contexto onde o ensino da leitura não pode estar isolado do mundo, isto é, não pode ser meramente uma prática de decodificação (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997).

⁵ Monte Mór (2007); Fairclough (1989); Jordão et al. (2007); Rogers (2002); Young (2001); Nussbaum (2002); McLaughlin (2004); Freire (1977), Street (1995).

Street, em seu livro *Social Literacies* (1995), apresenta e define os letramentos autônomo e o ideológico (MOITA-LOPES, 2005). O primeiro não abarca os contextos sociais de sua produção e compreensão. A leitura e a escrita são compreendidas como fenômeno independente de contextos. Desse modelo de letramento [...] que desconsidera a realidade social, não se pode esperar um trabalho voltado para a formação da consciência crítica das pessoas e, ainda mais, para a efetiva emancipação. (SILVA, 2003, p. 77). O outro modelo, letramento ideológico, apresenta uma perspectiva social e crítica, levando em consideração as práticas sociais e suas ideologias.

A partir dessas definições, o termo LC é introduzido como interdisciplinar, pois está vinculado a teorias sobre movimentos sociais, relação entre língua, saber e poder e globalização.

As pesquisas de várias áreas do conhecimento⁶ possibilitam distinguir o LC em termos de seus objetivos, o que nesta revisão é feito nestas três dimensões: 1) LC para tornar o cidadão consciente da realidade; 2) LC para transformação; 3) LC para dar acesso (inclusão).

Na **primeira dimensão, conscientização da realidade**, Baynham (1995) define LC como uma ação que deve engajar o indivíduo em uma atividade crítica, concretizando-se por meio da linguagem como prática social. Dessa forma, o LC realiza-se em um processo social, contextualizado. Para o autor, ele pode ser utilizado como uma ferramenta crucial para que a consciência crítica seja desenvolvida em um contexto social.

Falk-Ross (2002) utiliza-se do termo novo letramento para trabalhar com atividades de leitura e escrita que têm como foco reflexão, discussão, visando a tornar os alunos aptos a resolverem problemas e compreender as suas realidades.

Além dos autores mencionados, Bean (2003), Ciardiello (2004), Eken (2002), Hagood (2002), Jamim (2005), Lesley (2001), Young (2001) também definem

⁶ Biblioteconomia, Biociências e Saúde, Ciências da Computação, Ciências da Linguagem, Ciências da Saúde, Educação, Letras (Linguística, Letras e Artes; Linguística, Estudos Linguísticos, Linguística Aplicada, Estudos da Linguagem, Literatura), Planejamento Urbano, e Psicologia (geral, Psicologia Escolar do Desenvolvimento Humano, Psicologia Social) (REIS, 2008a, p. 5).

LC como práticas e competências que podem auxiliar os alunos no desenvolvimento de consciência crítica.

Para finalizar, Luke (1998) questiona sobre como professores e educadores de professores poderão desenvolver aulas que se apóiam na concepção teórica do LC. Ao responder essa questão, ele afirma que o letramento é sempre definido por questões sociais e políticas e está intimamente ligado à distribuição de poder, ao discurso.

Dizer que a educação, através do letramento, é trabalho do professor e sugerir que assuntos pedagógicos não podem ser separados dos industriais não é uma simples defesa das reivindicações históricas, como, por exemplo, a luta por melhores salários e condições de trabalho. É muito mais difícil e complexo do que parece ser. Em termos industriais, é de fato relevante pensar sobre como manter e proteger as relações de poder dos professores ao decidir sobre o modelo de letramento a ser adotado pela educação (LUKE, 1998, tradução nossa)⁷.

Na **segunda dimensão** do LC, com vistas à **transformação**, Wielewicki (2007) afirma que uma educação crítica tem por objetivo ajudar os alunos a identificar o poder e a ideologia que carregam, bem como utilizar o conhecimento adquirido para transformar as suas realidades. Para a autora, os alunos poderão, dessa forma, exercer sua agência⁸ na sociedade.

Jordão et al. (2007), ao definirem LC, concebem a língua como discurso e afirmam que as salas de aula que focam tal conceito são espaços onde se procura entender a realidade e onde as verdades tidas como absolutas poderão ser discutidas, analisadas, aceitas e/ou refutadas (JORDÃO et al., 2007).

Maclaughlin (2004) afirma que esse termo refere-se às relações de poder e promove reflexão, transformação e ação. Assim, permitem-se indagações e interpretações de situações-problemas.

⁷ Tradução nossa. Texto original: .To say that literacy education is teachers. work and to suggest that pedagogical issues cannot be divorced from industrial issues is not a simple advocacy of the historical claims of trade unionism: better wages, working conditions . though it probably is that as well. It is far more simple and far more complex than this. In industrial terms, it is indeed about maintaining and protecting the relative .power. of teachers in deciding about the shape of literacy education and the literate. (LUKE, 1998, p.10).

⁸ Ação reflexiva e transformadora (WIELEWICKI, 2007, p. 53, tradução nossa).

Rogers (2002), Fairbanks (2000) e Hughes (2000) também definem LC em seus estudos como sendo um processo que conduz à transformação da sociedade.

Na **terceira dimensão**, LC como meio de **acesso**, Norton (2007, p. 6) afirma que o letramento não se define em somente uma prática a ser ensinada, mas a uma prática socialmente construída e localmente negociada. Assim, o autor sustenta que o grande desafio do professor é [...] reconceituar as salas de aula como espaços semióticos nas quais as crianças têm a oportunidade de construir significados através de vários textos multimodais, incluindo o visual, escrito, falado, ouvido, e textos performativos.⁹ (NORTON, 2007, p. 6).

Cervatti et al. (2001, apud FERRARELLI, 2007) postulam que em uma sala de aula engajada no conceito de LC, os alunos constróem significados ao lerem um texto, levando-se em conta o contexto social no qual foi produzido, as relações de poder que permeiam as idéias defendidas pelo texto, bem como as intenções do autor do texto. Perante esse contexto, Ferrarelli (2007) conclui que as interpretações e significados construídos pelos alunos são resultados de práticas sociais e políticas, as quais envolvem o discurso e as relações de poder veiculadas pela linguagem.

Street (1995) discute as concepções teóricas do LC, tendo como foco o letramento como prática social. O autor afirma que as pessoas iletradas precisam ser incluídas na sociedade, tornando-se letrados e, assim, serão livres de opressões e ignorância, tendo oportunidades de participar de mobilizações econômicas e sociais.

Jones et al. (2007) propõem o estudo do letramento integrado, com o intuito de contribuir com a reconstituição de sociedades envolvidas em conflitos econômicos e sociais. As autoras definem aquele termo como meio de desenvolver as habilidades de escrita, leitura e cálculo, tornando os cidadãos daquelas comunidades agentes sociais, capazes de reconstruir a sociedade da qual fazem parte.

Kerka (2000) em pesquisas na área de letramento digital, Nussbaum (2002), investigando projetos que incluem alunos em grupos de discussão sobre aspectos acadêmicos e sociais e Powell (2001), enfocando relações entre democracia,

⁹ Texto original: [...] reconceptualize classrooms as semiotic spaces in which children have the opportunity to construct meaning with a wide variety of multimodal texts, including visual, written, spoken, auditory, and performative texts. (NORTON, 2007, p. 10).

letramento e poder com intuito de amenizar as desigualdades entre as classes sociais, também contribuem para o entendimento de letramento crítico na dimensão acesso.

Por fim, o Núcleo de Assessoria Pedagógica da Universidade Federal do Paraná, através de oficina em Letramento Crítico (i.e. Critical Literacy Winter School) tornou pública a visão de LC dos seus participantes em um evento em Brasília em 2006. Tais participantes afirmam que o LC é uma prática social que engloba [...] relações entre língua e visões de mundo, poder, cidadania, identidade, relações interculturais e assuntos globais/locais. (p. 2). A partir dessa perspectiva, eles definem que o LC: 1) vê as coisas sob diferentes óticas; 2) reconhece os professores como educadores; 3) indaga os conceitos tidos como verdades universais; 3) analisa valores, crenças, comportamentos, relações de poder, o conhecimento; 4) estabelece relações entre o global e o local; 5) questiona o mundo e as pessoas; 5) permite que os alunos façam suas próprias construções; 6) preocupa-se com ética; 7) proporciona ambientes livres de pré-julgamentos; 8) promove mudanças. Trata-se, portanto, de LC que objetiva o desenvolvimento da consciência da realidade, a inclusão social e transformações.

O Quadro abaixo sintetiza as dimensões identificadas nesta revisão bibliográfica sobre LC. Pode-se afirmar que tanto Freire quanto Fairclough defendem que o trabalho com o LC pode desenvolver a consciência crítica da realidade e transformação social. Freire ainda o vê como meio de inclusão social.

FREIRE		
FAIRCLOUGH		
DIMENSÕES		
Consciência da realidade	Transformação	Acesso (inclusão)
BAYNHAM FALK-ROSS JAMIN CIARDIELO EKEN YOUNG BEAN LESLEY HAGOOD LUKE	WIELEWICKI* JORDÃO* MACLAUGHLIN ROGERS FAIRBANKS HUGHES	NORTON* CERVATTI* FERRARELLI* STREET JONES ET AL. KERKA NUSSBAUM POWELL NAP ¹⁰

10

Quadro 1 – Definições de Letramento Crítico

* Referências obtidas manualmente.

¹⁰ Núcleo de Assessoria Pedagógica

O posicionamento teórico da pesquisadora quanto à definição de LC adere às dimensões **consciência da realidade e transformação**.

Este capítulo apresentou o referencial teórico que embasa a presente pesquisa. Após considerações sobre prática curricular, concepções de leitura e linguagem, e letramento crítico, passa-se à metodologia da pesquisa.

2 METODOLOGIA

Este capítulo trata da natureza da pesquisa e do seu contexto, bem como dos instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados. Além disso, apresenta-se o método utilizado para a triangulação dos dados e os resultados dele obtidos.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta investigação, de cunho qualitativo, é um estudo de caso. Esse tipo de pesquisa objetiva compreender o mundo e as pessoas que nele se encontram, por isso é considerada interpretativa e subjetiva (COHEN, 2000, p. 181). O significado do termo qualitativo, neste estudo, é:

[...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados possíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível, e após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

São características de estudos de caso, uma preocupação rica e vívida da descrição de eventos relevantes, combinação de descrição e análise de eventos, foco em um indivíduo ou grupos de atores e busca de compreensão das percepções dos eventos pelos indivíduos (COHEN, 2000). Além disso, estudos de caso exploram eventos específicos que são relevantes ao caso e tentam retratar a riqueza do caso no relato da pesquisa (COHEN, 2000).

Neste estudo de caso, a professora-pesquisadora (doravante PP) é formada em Letras Anglo-Portuguesas na Universidade Estadual de Maringá no ano de 2001, fez curso de pós-graduação, em nível de especialização, em Ensino de Línguas

Estrangeiras na Universidade Estadual de Londrina, no período de 2006 a 2007. Sua experiência profissional inclui a docência de língua inglesa em instituto privado, em instituição de ensino Fundamental e Médio em contexto particular e ensino superior no Paraná.

2.2 CONTEXTO, CURRÍCULO FORMAL-IDEOLÓGICO, SUJEITOS

2.2.1 Contexto

Conforme mencionado no capítulo introdutório, o contexto da pesquisa foi uma escola da rede pública, localizada no campus da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, desde 1974. Essa escola é também um colégio de aplicação, que oportunizada a realização de estágios de graduação e desenvolvimento de pesquisas. Ela atende 848 alunos, sendo 565 do ensino Fundamental e 227 no ensino Médio. No ensino Fundamental, na primeira e segunda série do ensino Médio, é ensinada língua inglesa. Na terceira série do ensino Médio, é ofertada língua espanhola. Ambas as línguas são ministradas em duas aulas semanais. O corpo docente de língua inglesa é composto por três professoras.

A escolha dessa escola deu-se pela aceitabilidade de constantes pesquisas nessa instituição e por estar entre as maiores escolas públicas da cidade. A direção da escola e os professores foram contatados para exposição dos objetivos e procedimentos da pesquisa.

2.2.2 Currículo Formal-Ideológico

Conforme explicado no capítulo anterior, o currículo formal e o currículo ideológico podem nada ter a ver com os outros currículos concebidos por Goodlad (1979). As OCEM são consideradas no contexto desta pesquisa como um currículo formal-ideológico, devido a suas características formais (por ser um documento produzido por especialistas e trazido ao cenário educacional por meio de sanção ministerial) e a seus traços ideológicos (por refletir escolhas teórico-metodológicas feitas por teóricos e pesquisadores).

O currículo formal-ideológico, portanto, também conhecido pelo título de PCN+, foi publicado em 2006. As OCEM esclarecem que não objetivam apresentar soluções para os problemas existentes. Elas informam que pretendem ampliar as reflexões teóricas sobre as práticas pedagógicas e educacionais atuais, que têm expectativa da incorporação de sua proposta de ensino sem descartar e/ou ignorar concepções introduzidas pelos parâmetros anteriores. O objetivo declarado é abrir as salas de aulas de LE para o desenvolvimento de educandos e educadores mais conscientes das mudanças sociais, políticas e econômicas dos seus contextos. Além disso, objetivam ensinar a lidar com conflitos relativos ao ensino de línguas estrangeiras, à profissão do professor e as várias formas de se ver o mundo.

As OCEM têm a extensão de 37 páginas e organizam-se em seis partes: introdução, papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e noção de cidadania, inclusão/exclusão . global/local, letramento (sendo estes seus pilares conceituais), orientações pedagógicas, considerações.

O currículo formal-ideológico rejeita aquilo que considera uma visão limitada de linguagem, restrita às estruturas lingüísticas e produzida fora de um contexto e argumenta que tal deve ser substituída por uma concepção que leva em conta a prática social (BRASIL, 2006). A concepção de linguagem proposta deixa de ser homogênea, abstrata, desvinculada de contextos sociais e culturais e passa a ser heterogênea, vista como essencial no trabalho com letramento enquanto prática social.

Priorizam-se as habilidades de leitura, comunicação oral e prática escrita de forma contextualizada nas três séries do ensino Médio, segundo teorias de letramento. As habilidades destacadas são acompanhadas de sugestões didáticas.

A atividade sugerida de produção oral está embasada no letramento, e a produção escrita, no letramento e multiletramento. A comunicação oral é exemplificada por meio de diálogos contextualizados (BRASIL, 2006, p. 120-121). A proposta para produção escrita está relacionada ao uso de práticas voltadas ao contexto do letramento. Sugere-se o desenvolvimento de atividades contextualizadas como, por exemplo, produção de mensagens da Internet (BRASIL, 2006, p. 121-122). Quanto à atividade de leitura, apresenta-se um exemplo com foco na leitura crítica e outro com foco no letramento crítico. Os textos das atividades não são apresentados. Há somente questões de cunho interpretativo (BRASIL, 2006, p.115-116).

No que se refere à leitura, o currículo formal-ideológico tem o intuito de desenvolver leitores críticos, que se posicionem perante os textos, sendo capazes de perceber os valores, as ideologias e os discursos (BRASIL, 2006). Nesse sentido, parece que há preocupação em trabalhar com a concepção de linguagem enquanto discurso (língua-poder-ideologia).

2.2.3 Sujeitos

Duas professoras, adiante referidas como P1 e P2, fazem parte desta pesquisa. Aquela atua com a primeira série do ensino Médio. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Maringá, também cursou especialização em Lingüística Aplicada e atua como professora de línguas inglesa e portuguesa desde 2004.

O sujeito P2 leciona no ensino Fundamental, também graduou-se no mesmo curso e universidade que P1. Ela fez especialização em língua inglesa e continuava cursando inglês até o momento da coleta de dados desta pesquisa. Tem experiência em vários colégios, tanto no ensino Fundamental quanto no ensino Médio.

Esta pesquisa fora iniciada com três sujeitos. Entretanto, foi necessário descartar um, conforme será oportunamente esclarecido.

2.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu após aplicação de instrumento-piloto com a colaboração de professora voluntária da rede particular de ensino. O intuito deste procedimento foi introduzir PP na realização das entrevistas semi-estruturadas, bem como avaliar a clareza das perguntas e possíveis necessidades de adequações. O piloto levou à diminuição ou eliminação do fenômeno wording, por meio de perguntas que induzissem a respostas do tipo sim/não.

A primeira entrevista, semi-estruturada, gravada em áudio, com P1 e P2 (Apêndices A e C, respectivamente) aconteceu em novembro de 2007, com duração de 20 a 30 minutos. Ela objetivou reunir dados sobre formação acadêmica e experiência profissional e capturar a compreensão dos sujeitos sobre o currículo ideológico (i.e. OCEM).

O Quadro 2, a seguir, exhibe o roteiro de perguntas da primeira entrevista.

Roteiro da 1ª Entrevista
<p>Primeiramente, gostaria que você falasse da sua formação acadêmica e da sua experiência profissional como professora de língua inglesa.</p> <p>1) Fale sobre o documento, quais foram suas impressões gerais sobre o documento: comente sobre a extensão do documento, o tipo de linguagem.</p> <p>2) Comente sobre os pilares desse documento, os temas, as idéias centrais do documento que chamaram a sua atenção.</p> <p>3) O documento aborda noções de cidadania. Qual a sua visão sobre cidadania após a leitura do documento?</p> <p>4) O documento também aborda noções de inclusão e exclusão social. O que você entendeu sobre essas noções?</p> <p>5) O documento fala sobre leitura crítica. Comente sobre o que você entendeu sobre leitura crítica.</p> <p>6) Em termos práticos, de que forma essa noção de leitura crítica poderia ser aplicada em sala de aula?</p> <p>7) O documento também traz a definição de letramento crítico. O que você entendeu sobre letramento crítico? (observar se a pessoa está voltada para a teoria, definição, propósito, prática, ver se a pessoa está presa a algum conceito, ou se está focada na prática).</p> <p>8) O documento aborda o ensino da leitura através de um exemplo que contempla a noção de leitura crítica e de letramento crítico. Qual o seu entendimento sobre a proposta de leitura sob a ótica da leitura crítica?</p> <p>9) Qual o seu entendimento sobre a proposta de leitura sob a ótica do letramento crítico?</p> <p>10) Após a leitura do documento, quais as viabilidades das idéias do documento na prática de sala de aula? Comente sobre as possibilidades, impossibilidades práticas desse documento. Por quê?</p>

Quadro 2 – Roteiro da 1ª entrevista.

O segundo instrumento da coleta dos dados utilizado foi uma atividade de leitura (Anexos A e B, respectivamente), solicitada a cada professora. Elas tiveram 15 dias para elaborá-la e apresentá-la na segunda entrevista. Esta, também semiestruturada, só foi possível nos meses de março e maio de 2008 (Apêndices B e D).

Seu objetivo foi capturar os sentidos das OCEM na prática das professoras ao elaborarem atividades de leitura. O Quadro 3, a seguir, traz o roteiro de perguntas utilizado.

Roteiro da 2ª Entrevista
<p>1) Comente sobre os objetivos da sua atividade de leitura (o que tem em mente que os alunos desenvolvam, de que modo, como têm que colocar em relação ao texto, à professora, às colegas)?</p> <p>2) Na sua opinião, que tipo ou tipos de leitura que predominou/predominaram na sua atividade? Justifique sua resposta.</p> <p>3) O que, em que sua atividade tem a ver com as OCEM?</p> <p>4) O que ela não tem a ver com as OCEM? E m que foi inspirado (aqui você consegue saber as influências, o conhecimento prévio, a própria prática docente)?</p> <p>5) Comente sobre a elaboração da atividade. Foi fácil ou difícil, em quê, por quê?</p>

Quadro 3 – Roteiro da 2ª entrevista

De posse dos dados coletados, iniciou-se o processo de transcrição, utilizando-se as seguintes convenções:

1. substituição dos nomes das professoras pelas siglas P1 e P2;
2. numeração de linhas;
3. identificação de data, horário, início e final da gravação;
4. informação sobre a audibilidade da gravação;
5. identificação do tipo de instrumento;
6. cabeçalho para identificação de entrevista;
7. [00.00]: marcação de tempo em que foram iniciadas perguntas e respostas e o final de cada entrevista;
8. [xxxxx]: palavras que não foram compreendidas ou totalmente compreendidas;
9. /.../: corte na gravação;
10. (...): marcas de hesitação do respondente;
11. { }: comentários da transcritora;
12. []: comentários da pesquisadora.

Durante o processo de transcrição, levando-se em conta a qualidade da audibilidade da gravação, houve necessidade de descartar os dados do terceiro sujeito, e, por conseguinte, eliminá-lo desta investigação.

As unidades de análise são cognições e linguagem escrita. Entende-se por cognições as dimensões de ensino que não são observáveis, isto é, o que os professores sabem, acreditam e pensam (BORG, 2003, p. 81) e a linguagem como janela do pensamento (VYGOTSKY, 1934/1962).

O Quadro 4 apresenta as perguntas de pesquisa, a unidade de análise a ser enfocada para responder cada pergunta, bem como seus respectivos instrumentos de coleta de dados.

Perguntas de pesquisa	Unidade de análise		Instrumento de coleta de dados
Que apreciações as professoras fazem das OCEM?	Cognição (pensamento) expressa através da linguagem oral.		Entrevista semi-estruturada gravada em áudio, a ser realizada após a leitura das OCEM pelo professor.
Que sentidos dessas orientações são expressos na elaboração de uma atividade de leitura?	Linguagem escrita		Atividade didática de leitura, em forma escrita, elaborada individualmente pelo professor.
	Cognição (pensamento) expressa através da linguagem oral.		Entrevista semi-estruturada gravada em áudio, a ser realizada após uma semana da elaboração da atividade didática pelo professor.
Que apreciações as professoras fazem de suas práticas docentes em relação às OCEM?	OCEM (Linguagem escrita)	Cognição (pensamento) expressa através da linguagem oral.	Transcrição da entrevista semi-estruturada gravada em áudio, a ser realizada após a leitura das OCEM pelo professor.
		Cognição (pensamento) expressa através da linguagem oral.	Transcrição da entrevista semi-estruturada gravada em áudio, a ser realizada após uma semana da elaboração da atividade didática pelo professor.
Quais os pontos convergentes, se algum, entre os pensamentos das professoras?	Cognição (pensamento) expressa através da linguagem oral.		Entrevista semi-estruturada gravada em áudio, a ser realizada após a leitura das OCEM pelo professor.

Quadro 4 – Perguntas de pesquisa/Unidade de análise/Instrumento de coleta.

2.4 GROUNDED THEORY

A Grounded Theory, proposta por Strauss e Corbin (1998), tanto é metodologia quanto método. Nesta pesquisa, sua aplicação é como **método**. Como tal, consiste em analisar dados de forma **indutivo-dedutiva**. Esse **método** envolve as seguintes etapas: interação com os dados, fase em que o pesquisador interage com o corpus, analisando linha a linha, parágrafo por parágrafo, com o intuito de identificar os fenômenos, ou seja, os possíveis problemas e assuntos da investigação. Após essa etapa, segue a codificação, processo de identificação das categorias, isto é, conceitos

derivados dos dados que representam o fenômeno, considerada uma das fases mais complexas da análise. Às vezes, ao identificar as categorias, podem surgir algumas subcategorias. Em seguida, são os memorandos, anotações de idéias que emergem durante o processo de codificação. A próxima etapa, denominada codificação axial, consiste em agrupar os dados através de conexões entre as categorias, surgindo as chamadas dimensões. A parte final da análise consiste em buscar o fenômeno central: aquele que irá estabelecer a ligação entre as categorias. Nessa fase, buscam-se integrar todas as categorias para construir a teoria fundamentada nos próprios dados. É considerada a fase mais abstrata da análise. De acordo com Strauss e Corbin (1998), essa etapa consiste em uma narrativa descritiva sobre o fenômeno central da investigação, ou seja, construção do modelo teórico da pesquisa.

Em síntese, a(s) teoria(s) é (são) interpretações construídas junto aos dados coletados. Nesse tipo de pesquisa, não se testam teorias tomadas a priori, pois se inicia com interpretações e análises, a partir de concepções emergentes durante a coleta e comparação dos dados. A teoria, externa aos dados, fica suspensa durante o exame destes. Ela serve, contudo, para discutir as interpretações geradas pelo **método** Grounded Theory.

Nesta pesquisa, com o **método** Grounded Theory (STRAUSS; CORBIN, 1998), desenvolveram-se os seguintes passos analíticos: primeiramente, fez-se a busca dos temas recorrentes da primeira entrevista de P1¹¹ e P2, e isso resultou na criação de uma matriz de forma indutiva (Apêndice E) com 13 temas (categorias) e 4 subtemas. Em seguida, essa matriz foi aplicada na análise da segunda entrevista, caracterizando o processo dedutivo, associado à busca indutiva de outros temas recorrentes (Apêndice F). Nessa etapa de análise, foram mantidos nove temas e um subtema, e identificados três novos temas.

Utilizando a matriz analítica de P1 na análise dedutiva da entrevista 1 de P2, mantiveram-se os temas de P1 e a eles se somaram outros 4 (totalizando 17. Vide Apêndice H). Os subtemas da primeira entrevista de P1 se mantiveram na análise da primeira entrevista de P2. Na análise da segunda entrevista de P2 foram identificadas 3 novas categorias (Apêndice I).

¹¹ Análise submetida ao exame de qualificação desta dissertação em 01/10/08.

Seguindo o exame das duas entrevistas de P1 e P2, as matrizes analíticas foram justapostas, o que possibilitou identificar características comuns sustentáveis entre dados das duas entrevistas (Apêndices G, J, K, L). Então, verificou-se a sustentação de 8 categorias na análise de P1 e de 16 na de P2.

2.5 TRIANGULAÇÃO

Tradicionalmente, nas pesquisas em ciências humanas, a triangulação é um recurso que utiliza dois ou mais instrumentos para confirmar interpretações apresentadas nas análises. É um procedimento que pressupõe ser possível chegar a um mesmo ponto (no caso de pesquisa, a interpretação), partindo-se de pontos diferentes (no caso de pesquisa, de instrumentos diferentes). Cohen, Manion e Morrison (2000) afirmam que essa técnica pode ser compreendida como uma alternativa para se entender e/ou explicar o comportamento humano, o que, nesta investigação, é uma preocupação impertinente.

Esta pesquisa adota dois tipos de triangulação para assegurar a subjetividade da pesquisa: 1) triangulação por pesquisadoras (VAN DE VEN, 2001) e 2) Instrumentos Humanos (REIS, 2008b). Naquele, as pesquisadoras são também consideradas instrumentos. Neste, os Instrumentos Humanos não são necessariamente pesquisadores. Ambas as formas de triangulação estão comprometidas com a subjetividade da interpretação humana porque os seres são usuários e intérpretes da linguagem. Além disso, este tipo de triangulação presta contas à comunidade científica [...] ao leitor de como se garantiu que as interpretações emergentes têm robusta ou ao menos suficiente sustentação. (REIS, 2008b, p. 97).

A triangulação por Instrumentos Humanos (REIS, 2008b) requer no mínimo três pessoas externas à pesquisa para interpretar dados que possam levar à confirmação ou descarte da análise. Isso é feito por meio de uma ferramenta de triangulação (FT), que contém os temas identificados pelo pesquisador e excertos a eles relativos. Esses temas e excertos são apresentados em forma descasada na FT. O

papel dos Instrumentos Humanos é associar os temas aos excertos. Isso feito, sua interpretação é comparada com a interpretação inicial do pesquisador.

Dependendo do resultado desse procedimento, a análise do pesquisador encontra segurança, isto é, é confirmada, ou deve ser modificada ou ajustada. Isso subordinase a estes possíveis fenômenos: consistência, divergência, alternatividade de interpretação (REIS, 2008b).

Consistência significa que a interpretação de um excerto e seu respectivo tema é a mesma por parte de pelo menos três Instrumentos Humanos, incluindo o pesquisador. Divergência resulta da ocorrência singular de uma interpretação, diferente da do pesquisador e inexpressiva para substituir a interpretação inicial deste. Alternatividade refere-se a duas ou mais interpretações dos Instrumentos Humanos relativas a tema/excerto diferentes daquela do pesquisador.

Para decidir que interpretações manter ou descartar (i.e. temas/excertos), sugere-se registrar o número de respostas dos Instrumentos Humanos iguais ao do pesquisador em uma régua de 1 a 5. Essa escala aponta o tipo da confirmação da análise resultante: (1) precária, (2) regular, (3) suficiente, (4) forte e (5) plena.

Interpretações do pesquisador indicadas pela triangulação como precária e regular são descartadas. Mantêm-se apenas as interpretações que obtêm confirmação suficiente, forte e plena (REIS, 2008b, p.96), conforme sintetiza o Quadro 5.

Número de respostas consistentes*	1	2	3	4	5
Padrão de consistência	Precária	Regular	Suficiente	Forte	Plena
Ação	Descartar	Descartar	Manter	Manter	Manter

Quadro 5 – Critérios de manutenção e/ou descarte de interpretações com base em sua consistência (REIS, 2008b).

(*) incluindo a resposta do(a) pesquisador(a)

Nesta pesquisa, o critério de seleção dos Instrumentos Humanos é por estratificação (REIS, 2008b). Por isso, participam da triangulação, cinco profissionais de

uma mesma área (i.e. Letras), todos professores: um doutor (D), um doutorando (Dd), um mestre (M), um especialista (E) e um graduado (G).

Foram elaboradas FT para triangular as interpretações da PP que exploraram os dados da primeira entrevista com cada sujeito (Apêndices M e N).

O resultado da triangulação (Apêndices O e P), obtidos por correio eletrônico, de quatro Instrumentos Humanos e, manualmente, por um, são apresentados a seguir.

Para facilitar a identificação dos tipos de respostas obtidas, alguns recursos visuais foram utilizados: sombreadamento de célula na intensidade de 60%, fonte vazada para respostas **consistentes**; sombreadamento em 15% de intensidade e fonte em negrito para respostas **alternativas**; nenhum sombreadamento para respostas **divergentes**.

Referência na FT	Classe/Linha	PP	G	E	M	Dd	D					
Grade A	1	4	1	4	6	5	4	4				
	2	1	2	5	2	2	2	2				
	3	5	3	5	5	1	1	3	5	1	5	
	4	2	1	2	1	4	1	8	1	2		
	5	3	2	3	2	3	3	5	3			
	6	1	1	2	6	2	2	2	1			
	7	6	1	2	6	1	4	1	4	6	4	
Grade B	1	5	1	5	5	5	1	5	1	5		
	2	3	1	3	4	7	3	3	1	6	3	7
	3	1	1	6	1	1	1	7	1			
	4	7	6	5	7	5	5	2	5	7	6	
	5	4	4	4	5	4	5	4				
	6	3	3	6	2	6	3					
	7	7	5	5	6	5	5	3	5	6	7	
	8	2	2	7	2	2	2	3	7	2	6	7
Grade C	1	6	1	1	3	1	1	1	1	6		
	2	1	2	2	2	4	1	2	1	2		
	3	4	5	3	3	3	4					
	4	2	2	6	4	1	2	1	2			
	5	5	3	3	3	3	5	5				
	6	5	4	6	4	5	1	4	5	6		
	7	3	4	5	3	3	1	3	3	4		

Quadro 6 – FT – P1

De acordo com o Quadro 6, é possível afirmar que a interpretação de PP em relação a 20 excertos obteve consistência, portanto é mantida. Um total de 10 excertos apresentou alternatividade, sendo que em 9, ocorreu, ao mesmo tempo, consistência. Assim, acrescentam-se ao relato de análise as interpretações alternativas

as de PP. Ocorreu divergência com respeito a apenas um excerto, portanto a interpretação divergente não é mantida.

A FT de P1 teve alto grau de consistência, englobando 99% dos excertos analisados. Quanto à alternatividade, esta resultou-se em 45%. Apenas 4,5% das respostas foram divergentes. A Tabela 1 ilustra os resultados.

Tabela 1 – FT – P1: resultados

Fenômeno	Incidência	%
Consistência	20	99
Alternatividade	10	45
Divergência	1	4,5

Ao analisarmos o Quadro 7, é possível afirmar que a convergência resultou para 19 excertos, sendo considerada elevada. Nessa categoria, todas as interpretações são mantidas. Em 11 linhas ocorreu alternatividade, sendo que em 4 delas também houve convergência. Todas as interpretações da categoria alternatividade são acolhidas por PP ao realizar a análise dos dados. Somente em uma linha houve divergência nas respostas, a qual levou ao descarte das interpretações.

Referência na FT	Classe / Linha	PP	G		E	M	Dd		D			
Grade A	1	4	2	3	2	3	3		3	4		
	2	1	1		1	3	1	5	1	3		
	3	5	2		2	4	2		2			
	4	3	2	3	3	3	3		3			
	5	1	3	4	4	1	3		3			
	6	2	2	4	5	4	3	4	4	2		
	7	1	3	2	3	5	4	1	2	3	3	
Grade B	1	5	1		4	4	2		5			
	2	2	2		6	2	2	3	2			
	3	6	1	2	6	3	5	1	6	2	3	
	4	4	4		3	4	1	5	1	4		
	5	1	1		1	1	2	3	2			
	6	6	3	6	6	2	2	6	3			
	7	2	2		6	2	2		6			
	8	6	2	4	2	1	2		1	2		
	9	3	5	2	3	5	2	3	3			
Grade C	1	4	3		2	5	2	3	2			
	2	2			5	2	2		2			
	3	5	4		3	6	4		4	5		
	4	1	3	1		1	3	3		3		
	5	1	5		4	3	1		1			
	6	6	6		4	1	1	4	6	1	5	6
	7	5	5		4	5	4	5	5			
	8	3	2		6	3	3	4	3			
	9	1	1	3	3	3	1	3	1			
	10	5	4		4	5	2		4			

Quadro 7 – FT – P2

A FT de P2 apresentou alta consistência, totalizando 73,07%. Quanto à alternatividade, essa resultou em 42,3%. Apenas 3,84% das respostas foram divergentes. A Tabela 2 ilustra tais resultados.

Tabela 2 – FT – P2: resultados

Fenômeno	Incidência	%
Consistência	19	73,07
Alternatividade	11	42,3
Divergência	1	3,84

De acordo com os resultados acima, a análise obteve grau elevado de consistência tanto na FT de P1 quanto na FT de P2. O menor percentual ocorreu na FT de P2, a qual tinha o maior número de excertos. Em P1, onde havia o menor número de

excertos, a consistência atingiu 99%. Dessa forma, todas as interpretações de PP nessa categoria são mantidas.

Quanto à divergência, pode-se afirmar que seu percentual foi significativamente baixo, resultando em 4,5% na FT de P1 e 3,84% na FT de P2. Em termos gerais, houve divergência apenas em uma relação entre tema e excerto em cada ferramenta. Esse índice revela que as interpretações de PP, ao serem comparadas com as dos Instrumentos Humanos, são consistentes em sua grande maioria. A alternatividade de respostas obteve resultados equivalentes nas duas FT.

O motivo da ocorrência de alternatividade pode estar atrelado à semelhança dos conteúdos dos excertos e à proximidade de significado das categorias. Além disso, dois dos cinco Instrumentos Humanos relataram ter dificuldades ao interpretar algumas categorias.

Independente dos resultados obtidos, todos esses fenômenos são acolhidos pela pesquisadora de modo positivo, pois possibilitam e contribuem com a análise (REIS, 2008b). É válido lembrar que os temas e excertos são passivos a ajustes e mudanças.

Esta subseção apresentou os resultados da triangulação dos dados realizada por Instrumentos Humanos. A próxima considera preocupações éticas quanto aos sujeitos e análise desta pesquisa.

2.6 ÉTICA

Nesta pesquisa, ao pensar em ética, adota-se a definição de que ser ético é saber respeitar as regras, normas e valores da sociedade como um todo. Dentro desse contexto, foram tomadas algumas medidas para que os dados fossem coletados e a análise pudesse ser concluída.

Utilizam-se siglas para preservar a identidade das professoras. De acordo com o British Association for Applied Linguistics (1994, p. 4), os informantes têm o direito de permanecer anônimos, mas, às vezes, através de descrições realizadas no

decorrer da pesquisa, torna-se possível a identificação de seus sujeitos. Assim, é importante esclarecer aos sujeitos que nem sempre o anonimato é possível (BRITISH ASSOCIATION FOR APPLIED LINGUISTICS, 1994).

Além do cuidado com os nomes dos sujeitos da pesquisa, houve preocupação com a aceitação dos pesquisados em participar desta investigação. Para isso, foi utilizado o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice Q), o qual contemplou informações a respeito do objetivo desse documento, bem como, informações sobre os objetivos da pesquisa, instrumentos utilizados na coleta dos dados, preservação da identidade dos participantes, retorno da análise dos dados e, ainda, a livre decisão em participar ou não da pesquisa (CELANI, 2005).

Antecedendo a defesa desta dissertação, a análise foi compartilhada com os sujeitos em encontros individuais com PP. Algumas considerações advindas desses encontros serão apresentadas no capítulo final.

3 RESULTADOS

3.1 COGNIÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O CURRÍCULO FORMAL-IDEOLÓGICO

Nesta seção, são apresentadas as interpretações das professoras quanto ao currículo formal-ideológico, os sentidos expressos desse currículo na elaboração de uma atividade de leitura, as apreciações das professoras quanto às suas práticas docentes e ao currículo, bem como pontos convergentes entre os pensamentos das professoras. Cada tema relatado é seguido de dois excertos ilustrativos, selecionados pelo critério de maior clareza e adequação à temática.

3.1.1 Cognições de P1

As cognições da P1 quanto à interpretação do currículo formal-ideológico se classificam nas seguintes temáticas: autocrítica, conteúdo, avaliação da prática coletiva, apreciação, indicação e definição conceitual, exercício de agência, desenvolvimento de agência, objetivos da aprendizagem, avaliação da aplicabilidade, possibilidade, condição, desejo, análise crítica, exemplificação (conteúdo da língua), exemplificação da prática, projeção de desenvolvimento futuro (do aluno), avaliação prescritiva e necessidade. Essas temáticas, por sua vez, se inserem em dimensões maiores. As dimensões nesta pesquisa foram definidas após comparação dos dados de P1 e P2 (vide capítulo 3). As temáticas são detalhadas e exemplificadas a seguir.

A primeira categoria identificada na entrevista com P1 denomina-se autocrítica, referindo-se às críticas feitas pela professora ao comparar a sua prática com a(s) proposta(s) da(s) OCEM.

Bom, esse documento eu posso dizer assim que mexeu muito comigo porque eu percebi a partir da leitura né que muita coisa [...] está errada na minha prática [...] [L23-25].

É aí que eu vejo o maior erro que eu tenho cometido até agora né, porque é muitas vezes você induz a leitura e não é bem assim o aluno ele tem que ter [...] desenvolver o conhecimento pra que ele possa fazer a leitura dele [...] [L93-95].

Em seguida, identifica-se o conteúdo, definido como os apontamentos feitos sobre os tópicos, geralmente gramaticais, abordados por P1 ao exemplificar sua prática.

Que eu tenho trabalhado muito em cima da gramática [...] [L27].
[...] aluno vai aprender regras gramaticais, mas não vai aprender a se comunicar na língua [L218-219].

Logo em seguida, P1 começa avaliar a prática coletiva:

É [...] como [...] acredito que não seja só eu que tenha esse problema nós, nós temos usado muito texto como pretexto né. Pra trabalhar uma gramática, trabalhar vamos supor um tempo verbal [...] [L29-31]; [L30-31].
Seria a junção né da linguagem com a cultura e o conhecimento. É [...] porque [...] a gente tende a trabalhar apenas é a linguagem e deixa de lado a cultura e [...] o conhecimento na totalidade né [L119-122].

Apreciação também faz parte das categorias da entrevista com P1, que expressa sua opinião a respeito do currículo formal-ideológico, bem como destaca tópicos de prestígio.

Gostei muito do documento, a linguagem bem clara né e também o que gostei muito que ele apresenta a teoria e apresenta como trabalhar essa teoria porque muito, eu tenho criticado muito isso, a teoria vem, mas não vem explicitando como você fazer o trabalho e nesse documento tem como você trabalhar, então gostei muito disso no documento [L32-35;36].
Bom é eu vejo assim que o documento é muito interessante [...] [L190].

Outro tema recorrente é a indicação e/ou definição de conceitos. P1 lista e define alguns conceitos teóricos com base na leitura das OCEM. Um dos conceitos definidos é o letramento.

É [...] o que mais me chamou atenção é sobre o letramento né a forma de trabalho que eu tenho desenvolvido e o que ele traz sobre o letramento que é alfabetizar né o aluno para que ele seja uma pessoa crítica na sociedade [L40-42].

A próxima categoria refere-se ao exercício de agência, definido como ação e envolvimento esperado por parte do aluno ao ler um texto e/ou participar de atividades desenvolvidas durante as aulas.

Que ele possa ler um texto, entender esse texto e formular né a sua [...] o seu ponto de vista, saber é [...] observar na sociedade na qual ele está inserido é saber observar o [...] que tem errado o que tem de certo ou mesmo formular um pensamento a respeito de alguma coisa [...] [L42-46].
[...] eu acho assim que a inclusão não é só a pessoa estar ali [...] é no meio da [...] de uma situação né. A inclusão ele tem que estar participando realmente, tem que ser um cidadão participativo na sociedade e muitas vezes nós no ensino exclui realmente né porque a gente é [...] muitas vezes você não tá trabalhando a cabeça do aluno pra que ele, ele tem que se incluir não você incluí-lo né. Então eu acho assim, que ele tem que fazer, ele que tem que adquirir o conhecimento que tem que partir desse conhecimento pra que ele possa ser incluso na sociedade [...] [L62-68].

Ao elencar os objetivos que podem ser desenvolvidos na aula de língua inglesa, foi possível estabelecer a categoria objetivos da aprendizagem.

[...] pode é se tornar um cidadão mais crítico e mesmo estar desenvolvendo a cidadania né, a questão da cidadania dele esse foi o ponto mais assim me tocou [49-50].

[...] que é alfabetizar né o aluno para que ele seja uma pessoa crítica na sociedade. Que ele possa ler um texto, entender esse texto e formular né a sua [...] o seu ponto de vista, saber é [...] observar na sociedade na qual ele está inserido é saber observar o [...] que tem errado o que tem de certo ou mesmo formular um pensamento a respeito de alguma coisa [...] [L42-46].

No excerto abaixo, foi identificada a categoria desenvolvimento de agência, quando P1 aborda o seu ponto de vista sobre o exercício de cidadania.

[...] a minha visão de cidadania é que o [...] que a pessoa possa desenvolver, ele possa é, crescer né e que ele, ele exerça o direito dele, que ele tem na sociedade os direitos que ele tenha né, que ele possa tá exercendo esse, esse direito e [...] se saindo em qualquer situação tanto de trabalho quanto de vida, de convivência pessoal né, eu acho que é isso [...] que ocorre [L53-57].

Em seguida, P1 lança sua opinião sobre as possibilidades de aplicação do currículo formal-ideológico no contexto da sua sala de aula, apontando algumas fases de desenvolvimento de atividades de leitura, bem como condições essenciais para que tais atividades sejam aplicadas.

Eu vejo que tem possibilidade sim, mas é [...] acredito assim que todo começo é difícil, mas a gente pode conseguir sim e a partir de um pouquinho aqui, um pouquinho ali que você vai inserindo né, colocando como eu citei o exemplo da quinta (5ª) [...] [L221-224].
Que ele possa ler um texto, entender esse texto e formular né a sua [...] o seu ponto de vista, saber é [...] observar na sociedade na qual ele está inserido é saber observar o [...] que tem errado o que tem de certo ou mesmo formular um pensamento a respeito de alguma coisa [...] [L42-46].

Outras três subcategorias do tema abordado acima são identificadas: possibilidades, condição e desejo. Tais subcategorias expressam a probabilidade de aplicação do documento, as condições necessárias para que alunos e professores possam programar tais práticas, bem como os desejos na visão de P1 quanto às futuras práticas.

[...] desenvolver essa leitura crítica, mas não impossível né [...] [L99].
Eu vejo que tem possibilidade sim, mas é [...] acredito assim que todo começo é difícil, mas a gente pode conseguir sim e a partir de um pouquinho aqui, um pouquinho ali que você vai inserindo né, colocando como eu citei o exemplo da quinta (5ª) [...] [L221-224].
[...] ponto também que me chamou a atenção assim pra que o aluno possa fazer a leitura crítica ele tem que pelo menos ter [...] uma base na língua estrangeira né que é o que tá faltando nos nossos alunos, eles vem de quinta (5ª) à oitava (8ª), eles não conseguem, muitos alunos você chega no

Ensino Médio ele não reconhece um pronome, como que eu vou poder fazer uma leitura, se ele não tem aquela base da língua ainda. Então eu acho assim que [...] primeiramente ele tem que desenvolver um certo é [...] aprendizado na linguagem e isso que se torna difícil [...] [L109-115].

A primeira foi a que eu já disse né que o aluno vem sem uma bagagem, chega no Ensino Médio, porque ele está centrado mais pro Ensino Médio né o documento, então ele chega no Ensino Médio já sem uma bagagem é [...] suficientemente nessa [...] nessa linha [...] só que, isso aí depende do professor, né [L192-195].

[...] que ele vai ter a visão dele não a visão do professor. Espero que daqui pra frente quanto mais à gente leia mais a gente consiga é ver e aprender sobre isso né, quanto você pode estar ajudando o aluno a fazer essa leitura [L106-108].

A análise crítica também atua como outro tema. P1 analisa e ao mesmo tempo critica outros documentos por não apresentarem exemplos das teorias apresentadas, e também avalia sua prática quanto ao ensino de leitura.

[...] eu tenho criticado muito isso, a teoria vem, mas não vem explicitando como você fazer o trabalho e nesse documento tem como você trabalhar [...] [L33-35].

[...] eu penso que não vai ser assim de repente né que nosso aluno ele vem há muito tempo em um [...] fazendo uma leitura digamos assim superficial, ele não tá conseguindo ainda chegar a esse ponto então acredito que vai ser mais difícil você desenvolver essa leitura crítica, mas não impossível né que aos poucos você vai é [...] inferindo né [L96-100].

Outras duas categorias surgem quando P1 exemplifica atividades de leitura desenvolvidas por ela e pelo coletivo de trabalho.

[...] nós temos usado muito texto como pretexto né. Pra trabalhar uma gramática, trabalhar vamos supor um tempo verbal [...] [L30-31].

É [...] como [...] acredito que não seja só eu que tenha esse problema nós, nós temos usado muito texto como pretexto né. Pra trabalhar uma gramática, trabalhar vamos supor um tempo verbal... [L29-31].

A categoria identificada como projeção de desenvolvimento futuro do aluno relaciona-se às práticas abordadas pelas OCEM no início do ensino Fundamental.

[...] achei bastante interessante assim que eles pode fazer isso e partindo da quinta (5ª) série até quando ele chegar no Ensino Médio ele vai tá pronto pra fazer qualquer tipo de leitura [L162-164].

Outras duas categorias surgem com o intuito de mostrar a necessidade dos alunos para desenvolverem as propostas do currículo formal-ideológico, bem como a avaliação prescritiva, a qual se define como algo que deve ser feito para que tal currículo seja colocado em prática.

É aí que eu vejo o maior erro que eu tenho cometido até agora né, porque é muitas vezes você induz a leitura e não é bem assim o aluno ele tem que ter [...] desenvolver o conhecimento pra que ele possa fazer a leitura dele [...] [L93-95].
[...] a gente tem que trabalhar o aluno de forma a formar uma pessoa crítica [...] [L25-26].

Após apresentação das interpretações de P1, por meio de suas cognições expressas verbalmente, é possível verificar que, para essa professora, o documento é bastante interessante e sua linguagem apresenta-se bem clara. Para ela, esse currículo formal-ideológico aborda tanto aspectos teóricos (definição de letramento e suas modalidades, por exemplo) e práticos (exemplificação das atividades de leitura, produção oral e escrita). P1 considera benéfica a implementação de tal currículo na prática com algumas ressalvas, pois pensa ser difícil, mas possível. Além disso, P1 considera necessária a releitura do documento para melhor compreensão.

3.1.2 Cognições de P2

As cognições de P2, reveladas verbalmente, possibilitam afirmar que sua interpretação do currículo formal-ideológico pode ser compreendida pelas seguintes temáticas: avaliação da prática coletiva, apreciação, indicação e definição conceitual, desenvolvimento de agência, avaliação da aplicabilidade, possibilidade, condição,

análise crítica, exemplificação (conteúdo da língua), exemplificação da prática, avaliação prescritiva, necessidade, posição de apoio ao documento, nível de compreensão, história e tipo do conceito.

No que se refere à primeira categoria, avaliação da prática coletiva, P2 faz algumas considerações sobre a prática dos professores em geral ao comparar as propostas trazidas pelas OCEM e as práticas por eles exercidas.

[...] Tem professor que domina muito a gramática, mas não domina a oralidade [L175-176].
[...] e ainda as pessoas não sabem trabalhar com isso aí [...] [L87- 88].

Outra categoria refere-se à apreciação, pois P2 tece vários elogios às OCEM.

[...] seria [...] tudo de bom essa metodologia nova [L171].
[...] é [...] a linguagem foi [...] é excelente. Ele dá passo a passo até chegar na metodologia né [L16-17].

Ao tentar definir os conceitos de leitura crítica e letramento crítico, outra categoria vem à tona: indicação e/ou definição conceitual.

[...] o letramento, que é uma terminologia nova e agora [...] e a outra nem tanto, a outra é mais [...] é [...] dá pra definir melhor né. Agora o letramento crítico, eu [...] não dá ainda pra fechar, eu acho que não dá pra fechar [L140-143].
[...] queira ou não queira pra você entender qualquer coisa você tem que ler, entender e dar sua opinião você vai tá fazendo uma leitura crítica [L108-109].

Quanto ao desenvolvimento de agência, P2 afirma que:

É [...] lógico né então que um dia ele pode chegar lá [L51].
[...] é desenvolvido a leitura nele e ele passa a dar sua própria opinião [L98-99].

Outras duas categorias dizem respeito à avaliação da aplicabilidade do currículo formal-ideológico nas salas de aula de LI e à avaliação prescritiva.

Iniciar essa metodologia já na quinta (5ª) série porque é [...] você começa com textos e acaba caindo na gramática e esse não é o foco né. No Ensino Médio, no momento isso aqui é impossível, porque eles não têm bagagem, eles não têm interesse [...] [L157-160].
[...] aí sim você começa aproveitar e colocar mais ainda o aluno dentro do contexto [L113-114].

P2, assim como P1, também vê possibilidade de aplicação das OCEM.

De quinta (5ª) à oitava (8ª) você tem algumas possibilidades maiores, tem uma possibilidade maior [L160-161].
Vai ser trabalhoso, mas é possível sim [...] [L169].

Para se aplicar tais propostas, P2 coloca algumas condições, classificadas como outra categoria:

[...] Se não tiver esse domínio, essa capacitação, essa [...] esse entendimento o método também não funciona, não funciona porque como é que você vai trabalhar uma coisa que você não domina né, você tem que ter domínio total das três habilidades [L178-181].
[...] é [...] a necessidade de pausadamente sondar os alunos, ver o nível que ele se encontra principalmente na língua estrangeira moderna [...] [L88-89].

A categoria identificada como análise crítica apresenta o ponto de vista de P2 quanto às OCEM:

[...] esse método porque ele vai romper assim totalmente [L6].
É isso que eu percebi nesse documento aqui e é o retrato da nossa realidade né [L32-33].

Em seguida, P2 exemplifica sua prática pedagógica e a prática coletiva:

Iniciar essa metodologia já na quinta (5ª) série porque é [...] você começa com textos e acaba caindo na gramática [...] [L157-158].
 [...] isso aí não chega a afetar minha aula [L110].
 [...] eu comecei [...], bem sutilmente a introduzir esse método [L239].

Outra categoria é reveladora das necessidades para se aplicar as OCEM:

[...] essa inclusão e exclusão tem que ser melhor trabalhada [L165].
 [...] essa visão tem que ser melhor trabalhada [L103].

Durante a entrevista com P2, foi possível perceber, em vários momentos, uma postura de apoio ao currículo formal-ideológico:

É [...] não é tão extenso o documento é [...] dá pra você ler, analisar, com calma cada tópico [L 18-19].
 Vai ser bem trabalhoso, mas é possível sim [L169].

As duas últimas categorias aparecem quando P2 define os termos abordados pelo currículo formal-ideológico e também quando ela resgata a história de um padrão de ensino.

Na realidade eu tenho poucas informações sobre esse letramento [L118-119].
 Eu acho que [...] são praticamente ligadas [...] né porque quando você falou a leitura já [...] um passo está dentro do letramento [...] crítico, casa-se os dois né é [...] eles estão interligados, mas essa [...] eu acho que tem que ser melhor exemplificado essa [...] essa diferença entre a função, o que é mesmo o letramento, que é uma terminologia nova e agora [...] e a outra nem tanto, a outra é mais [...] é [...] dá pra definir melhor né. Agora o letramento crítico, eu [...] não dá ainda pra fechar, eu acho que não dá pra fechar [L137-143].

As cognições de P2, evidenciadas por seus entendimentos e apreciações verbais, sugerem que essa professora apóia o currículo formal-ideológico. Ela afirma que a linguagem dele é excelente, explica que as orientações não são

extensas, motivo pelo qual ela diz ser compreensível a metodologia abordada (passo a passo). Além disso, P2 diz que as OCEM apresentam exemplos e sugestões para se trabalhar com suas propostas. Por outro lado, ela afirma não ter compreendido com clareza a definição de leitura crítica e letramento crítico. Mesmo assim, P2 vê possibilidade de aplicação no ensino Fundamental, considerando-a um trabalho árduo.

3.2 COGNIÇÕES DAS PROFESSORAS EM ATIVIDADE DE LEITURA

Nesta seção, apresenta-se a análise das atividades de leitura de P1 e P2.

3.2.1 Cognições da P1 em Atividade de Leitura

Ao analisar a atividade de leitura realizada por P1 (vide Anexo A), é possível afirmar que se trata de um texto informativo, expresso no tempo passado simples, contemplando conhecimentos gerais, fatos históricos e geográficos do Rio Nilo. A atividade é composta por sete questões discursivas que mobilizam e objetivam o conhecimento de mundo e a capacidade de expressar opinião, e por exercícios que contemplam o conhecimento lingüístico (sintaxe) e a morfologia para exercitar a forma. De acordo com P1, essa atividade teve por objetivo

[...] despertar no aluno a capacidade de criticidade, levando-o a refletir sobre a vida dos povos egípcios, a importância do Rio Nilo para estes povos e toda a riqueza cultural representada pela arte egípcia. Porém não ficando a aula presa à antiguidade daqueles povos, quando pode-se trazer essa idéia de maneira a levar o aluno a pensar a realidade brasileira, fazendo um parâmetro com a nossa história, com o nosso meio geográfico e com o nosso povo.

A análise das atividades propostas, contudo, não revela instrução voltada ao desenvolvimento da criticidade do aluno, mas, sim, de conhecimento de sintaxe e morfologia, pois o aluno apenas poderá expressar sua opinião e socializar informações.

Nas perguntas discursivas, parece ausente o conceito de linguagem e nos outros exercícios aparece o conceito de língua como forma. Dessa maneira, fica evidente que a atividade proposta por P1 permite somente a troca de conhecimento e a expressão de opinião, bem como o exercício da forma lingüística (vide Quadro 8).

Atividades propostas	Conceito de linguagem	Conhecimentos e/ou capacidades que mobilizam	Finalidade
As civilizações egípcias deixaram muitas obras de arte. Você conhece alguma? Quais?	∅	Conhecimento de mundo	Compartilhar conhecimento
Qual é a importância de templos, estátuas e outras obras dessa espécie aos povos ou civilizações?	∅	Conhecimento de mundo Capacidade de expressar opinião	Expressar opinião
O Rio Nilo é de suma importância para os egípcios. No Brasil, um famoso rio pode ser comparado a ele, em extensão e importância. Que rio é este?	∅	Conhecimento de mundo	Compartilhar conhecimento
O Rio Nilo é de suma importância para os egípcios. No Brasil, temos o rio São Francisco que pode ser comparado a ele, em extensão e importância. Você conhece a história deste rio e dos povos que vivem ao longo do mesmo? Discuta com seus colegas sobre isso.	∅	Conhecimento de mundo	Compartilhar conhecimento Expressar opinião
Discute-se hoje a questão da transposição do Rio São Francisco, qual a sua opinião sobre esse assunto? Argumente.	∅	Conhecimento de mundo Capacidade de expressar opinião	Expressar opinião
O que é mais importante, a construção de barragens ou a preservação de templos, estátuas? Por quê?	∅	Conhecimento de mundo Capacidade de expressar opinião	Expressar opinião
A interferência humana na natureza com a ajuda de pesquisadores, arqueólogos, geólogos, biólogos pode de alguma forma prejudicar o solo, a fauna, a flora? Como?	∅	Conhecimento de mundo	Compartilhar conhecimento Expressar opinião
Retirar os verbos do texto e colocá-los no tempo presente	Língua equivale à forma	Conhecimento lingüístico (sintaxe)	Exercitar a forma

Criar frases com estes verbos no simple past	Língua equivale à forma	Conhecimento lingüístico (sintaxe)	Exercitar a forma
Retirar algumas orações do texto, por exemplo: "The Egyptians lived in cities along the River Nile"; "Children played by the river", e: a) passá-las para o simple present;	Língua equivale à forma	Conhecimento lingüístico (sintaxe) Morfologia	Exercitar a forma
Retirar algumas orações do texto, por exemplo: "The Egyptians lived in cities along the River Nile"; "Children played by the river", e: b) passar para a forma interrogativa e negativa, por exemplo: Archeologists helped to move the temples. Did Archeologists help to move the temples? Archeologists didn't help to move the temples.	Língua equivale à forma	Conhecimento lingüístico (sintaxe)	Exercitar a forma
Pesquisar e encontrar imagens representativas que ilustrem o texto e fazer cartazes com as mesmas, usando frases do texto. Exemplo: "The Aswan Dam created the huge Lake Nasser" (imagem do Lago Nasser); "These were the temples of Ramses II", (imagens dos templos de Ramsés II), etc.	∅	(?) grupo nominal Tradução Língua escrita Frase memória	Representação (PERFEITO, 1999)

Quadro 8 – Análise da atividade de leitura P1.

3.2.2 Cognições da P2 em Atividade de Leitura

A atividade de leitura realizada por P2 trata-se de um diálogo, expresso no tempo futuro simples, o qual contempla uma conversa entre uma cartomante e outras duas garotas. O texto foi lido em sala de aula e P2 questionou os alunos sobre os seguintes aspectos: assunto geral, tempo verbal, compreensão individual, experiências semelhantes a do texto, vivenciadas pelos alunos. Após essa discussão, P2 sugeriu que alguns alunos ilustrassem a situação apresentada pelo diálogo. De acordo com a professora, a encenação foi satisfatória e foi decidido que os alunos apresentariam peças de teatro. Em função do espaço físico e do horário, a professora optou por gravar os diálogos e apresentá-los em DVD.

[...] pedi pra algumas alunas fazerem esse diálogo lá na frente, duas alunas e aí ficou interessante, nós resolvemos passar e transformar isso numa peça teatral. [...] E aí como espaço da escola não deu e o meu horário também não dava certo eles fizeram um vídeo [...] e aí eu passei pra sala [...] [L10-14].

De acordo com P2, essa atividade teve por objetivo ampliar o vocabulário dos alunos.

O primeiro objetivo foi é [...] sempre aumentar o vocabulário né, aumentar o vocabulário [...] [L4-5].

Ao ser questionada sobre o tipo de leitura que predominou em sua atividade, P2 afirmou ser a leitura como decodificação e também, leitura crítica. É o que sugere este excerto:

Foi mais é [...] decodificação [ahan] né porque o texto já favorece [ahan] né já [...] a linguagem dele, a história em si é [...] mas aí entra [...] entro a crítica também né [ahan] porque que ela faz isso, será que é verdade [ahan] alguns acreditam, outros não isso aí entra também né [ahan] quem já foi, já teve alguém que participou [...] experiência de vida né, o resultado né, como é que foi né e entra também um pouquinho disso aí mas no início foi por decodificação mesmo [L30-35].

Nesse sentido, fica evidente que leitura crítica para P2 significa expressar opinião.

Além da ilustração do diálogo em DVD, outras atividades também foram trabalhadas (vide Anexo B). Elas enfatizaram a estrutura da língua, priorizando a forma e o conhecimento de sintaxe e morfologia. A concepção é de língua enquanto forma. Verifica-se que a atividade apresentada por P2 favorece a troca de experiência, o treinamento oral das palavras, a produção escrita como reprodução do diálogo, bem como a prática da forma lingüística (vide Quadro 9).

Analisando as atividades propostas, parece que, ao expressarem opinião sobre o texto, os alunos poderiam desenvolver criticidade. Além disso, elas

enfocam conhecimentos sintático e morfológico. O conceito de linguagem nas perguntas discursivas parece estar ausente e nas outras atividades aparece o conceito de língua como forma. Assim, a atividade proposta por P2 parece compartilhar conhecimento e trocar experiências, bem como praticar a forma lingüística.

Atividades propostas	Conceito de linguagem	Conhecimentos e/ou capacidades que mobilizam	Finalidade
Questões sobre o texto: o que o texto queria dizer	∅	Conhecimento de mundo Conhecimento lingüístico (lexical)	Compartilhar conhecimento Interpretar textos
Questões sobre o texto: o que os alunos entenderam sobre o texto	∅	Experiências pessoais Compreensão geral	Compartilhar experiências Interpretar textos
Questões sobre o texto: qual o tempo verbal predominante no texto	∅	Conhecimento lingüístico (sintaxe)	Exercitar a forma
Produção de diálogos (atividade gravada em vídeo)	∅	Conhecimento lingüístico (sintaxe) Conhecimento semântico	Exercitar a forma
Escrever frases no futuro simples	Língua equivale à forma	Conhecimento lingüístico (sintaxe)	Exercitar a forma
Passar as frases para a forma negativa e interrogativa	Língua equivale à forma	Conhecimento lingüístico (sintaxe)	Exercitar a forma
Completar as frases utilizando o futuro simples	Língua equivale à forma	Conhecimento lingüístico (sintaxe)	Exercitar a forma
Responder perguntas utilizando o futuro simples e o vocabulário dado entre parênteses	Língua equivale à forma	Conhecimento lingüístico (sintaxe)	Exercitar a forma
Escrever frases utilizando o <i>will</i> e <i>tomorrow</i> .	Língua equivale à forma	Conhecimento lingüístico (sintaxe)	Exercitar a forma
Escrever frases utilizando advérbios do presente simples, passado simples e do futuro simples.	Língua equivale à forma	Conhecimento lingüístico (sintaxe)	Exercitar a forma

Quadro 9 – Análise da atividade de leitura P2.

3.2.3 Dimensões

Tendo respondido as duas primeiras perguntas desta pesquisa, as temáticas que estruturaram as respostas podem ser reunidas em dimensões maiores. Estas representam um lugar comum aos diversos temas identificados (STRAUSS; CORBIN, 1990).

Tais dimensões foram extraídas a partir do pareamento das categorias analíticas precedentes, resultando em: 1) análise; 2) avaliação; 3) conceitos; 4) possibilidade de aplicação. Na primeira dimensão, incluem-se as categorias: análise do documento, objetivos da aprendizagem, apreciação, planejamento pedagógico, conteúdo, análise crítica, autocrítica, projeção de desenvolvimento (do aluno) futuro, desenvolvimento de agência, exercício de agência, exemplificação (conteúdo da língua), exemplificação da prática, relação atividade X documento. A segunda engloba: avaliação do documento, da prática coletiva, e da aplicabilidade do currículo formal-ideológico, avaliação prescritiva, necessidade, posição de apoio ao documento, avaliação do material de apoio. A terceira dimensão contém: as indicações e/ou definições, nível de compreensão, história e tipo do conceito. A última dimensão congrega as categorias: possibilidade, desejo, mito, condição, posição de apoio ao documento. O Quadro 10 sintetiza tais dimensões.

Análise	Avaliação	Conceitos	Possibilidade de aplicação
Análise do documento Objetivos da aprendizagem Apreciação Planejamento pedagógico Conteúdo Análise crítica Autocrítica Projeção de desenvolvimento (do aluno) futuro Desenvolvimento de agência Exercício de agência Exemplificação (conteúdo da língua) Exemplificação da prática Relação atividade X documento	Avaliação do documento Avaliação da prática coletiva Avaliação da aplicabilidade do currículo formal-ideológico Avaliação prescritiva Necessidade Posição de apoio ao documento Avaliação do material de apoio	Indicação e/ou definição conceitual Nível de compreensão História e tipo do conceito	Possibilidade Desejo Mito Condição Posição de apoio ao documento

Quadro 10 – Dimensões cognitivas do currículo formal-ideológico e da atividade de leitura

3.3 RELAÇÕES ENTRE AS INTERPRETAÇÕES DAS PROFESSORAS E O CURRÍCULO FORMALIDEOLÓGICO

Após a realização da segunda entrevista, que objetivou diálogo entre pesquisadora e pesquisada sobre a atividade de leitura, foi possível observar e analisar as relações entre as interpretações de P1 e P2 e as OCEM, apontando as possíveis convergências e/ou divergências.

A atividade proposta por P1, como já exposta no item 3.2.1, teve como foco mobilizar o conhecimento de mundo e a capacidade de expressar opinião, bem como contemplar o conhecimento lingüístico (sintaxe) e a morfologia. Por outro lado, ao analisar o discurso de P1 durante a entrevista (Apêndice B), ela afirmou que sua atividade abordou concepções de leitura crítica e letramento. Isso pode ser lido nos seguintes excertos:

Bom é [...] o primeiro objetivo meu era fazer com que ele pensasse além do texto né. Que ele tivesse assim uma reflexão é [...] e [...] e não ficasse só no texto, [...] [L6-8].

Na atividade que eu elaborei eu penso que [...] que foi mais uma leitura é [...] crítica e partindo mais pro letramento né porque decodificação antes [...] antes da leitura né você já [...] já busca é [...] trazer as informações. Então eu acho que parte mais pro letramento e pra leitura crítica mesmo [...] [L19-22].

Quanto às convergências entre as interpretações de P1 e as OCEM, verificou-se que a professora afirmou existir semelhanças entre a sua atividade e a proposta trazida pelo documento.

Olha o documento me trouxe bastante assim [...] uma me abriu mais a visão que eu já vinha tentando entender né, que a gente deveria trabalhar com o aluno, mas não usando o texto como pretexto, mas fazendo ele pensar a partir do texto ele pensar e raciocinar [L47-50].

E eu achei assim que é [...] o documento [...] ela tem tudo a ver com o documento. [L50-51].

Quanto às possíveis divergências, P1 afirmou não ter conseguido identificá-las.

Olha, se elas têm eu não pude perceber ainda né [ahan] talvez daqui a pouco [...] amanhã ou quem sabe mais pra frente eu vou perceber isso [...] [L67-68].

Todavia, P1 afirmou que, provavelmente, sua atividade tenha algo diferente da proposta abordada nas OCEM, demonstrando certa dificuldade para identificação.

[...] eu penso isso que acredito que tenha sim alguma coisa que eu não consegui chegar aonde o documento pede mas que eu não consegui ver ainda né que provavelmente daqui uns dias eu [lesse isso], eu penso isso [L71-73].

Dessa forma, percebe-se que, ao ler as OCEM, P1 concebe a leitura crítica como meio para expressar opinião. Por outro lado, não foi possível para ela definir a leitura sob a ótica do letramento crítico, nem distinguir tais concepções de leitura.

Por isso, interpreta-se que a aplicabilidade das OCEM em sala de aula parece, neste momento, um pouco distante da prática adotada pela professora.

A atividade apresentada por P2 discutida no tópico 3.2.2, objetivou o trabalho com o vocabulário, a troca de conhecimento, a expressão de opinião, sobretudo o trabalho com a estrutura lingüística, ou seja, predominou a leitura como decodificação. Mesmo assim, a professora afirmou também ter trabalhado com a concepção de leitura crítica.

Ao se observar o discurso de P2 quanto às divergências e/ou convergências entre sua atividade de leitura e as OCEM, é possível constatar que, ao deixar os alunos se pronunciarem, não ir diretamente à gramática, trabalhar um tópico gramatical a partir do texto, P2 considera tais aspectos convergentes com as propostas das OCEM.

Quanto aos pontos divergentes, a professora relata o fato de fazer o oposto do que fez, ou seja, se ela tivesse ido direto à gramática, se não tivesse discutido o texto com os alunos, ela estaria desenvolvendo uma atividade divergente daquela trazida pelas OCEM. Em seguida, ao ser questionada sobre a falta de relação entre sua atividade e da OCEM, P2 não conseguiu identificar tal diferença. Isso mostra que não houve clareza quanto às interpretações das propostas das atividades exemplificadas no currículo formal-ideológico.

Portanto, é possível afirmar que as práticas de P1 e P2 estão distantes das propostas abordadas nas OCEM. As cognições de P1 são emanadas em forma de apreciações verbais positivas e negativas, ao comparar sua prática pedagógica com as OCEM. Ela diz que sua prática está errada, que precisa ser mudada. Daí afirmar a necessidade de mudanças. Por outro lado, ao exemplificar uma atividade realizada após a leitura das OCEM em uma 5ª série, P1 disse que percebeu mudanças na sua postura ao conduzir uma aula de leitura e também satisfação e mudanças na prática dos alunos.

P2 também sinaliza necessidade de mudança em sua prática. Ela afirma ser necessário romper com as teorias vigentes, sendo favorável ao recomeço, ou seja, ao resgate das propostas de ensino de LI para melhor compreensão e aplicação. P2 considera relevante e essencial o desenvolvimento da competência lingüística do aluno, sugerindo uma espécie de sondagem para verificação do nível de conhecimento lingüístico dos aprendizes.

Outro fator relevante no discurso de P2 refere-se à crítica feita à coletividade de professores. Ela afirma que os educadores não sabem trabalhar com atividades que favoreçam o letramento crítico.

Dessa forma, pode-se concluir que tanto P1 quanto P2 consideram importante as propostas trazidas pelo currículo formal-ideológico, conforme ilustrado nesta análise.

3.4 PONTOS CONVERGENTES ENTRE P1 E P2

Após a análise das duas entrevistas realizadas com P1 e P2, foi possível identificar alguns pontos convergentes entre as interpretações dessas professoras.

Dentre eles, destaca-se a necessidade de mudanças na própria prática e na prática coletiva. Outro aspecto refere-se à possibilidade de aplicação das OCEM somente no ensino Fundamental. Elas admitem inviabilidade no ensino Médio, neste momento, e afirmam que os alunos precisam ter conhecimento lingüístico e domínio de vocabulário.

Com relação à metodologia abordada pelo documento, acreditam ser inovadora e eficaz no ensino da leitura. Quanto à definição dos termos leitura crítica e letramento crítico, somente o primeiro teve convergência de asserção, referindo-se à expressão de opinião.

Para finalizar, é possível perceber que tanto P1 quanto P2 parecem acatar as idéias apresentadas pelas OCEM, demonstrando apoio e submissão ao documento.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, primeiramente, discutem-se os resultados da pesquisa com a literatura revisada, que versou sobre concepções de linguagem, concepções de leitura, com destaque para leitura crítica e letramento crítico. Em seguida, são apresentadas algumas contribuições metodológicas. Na seqüência, são relatadas as reações das professoras à análise da pesquisa. Mediante contraste entre o currículo formal-ideológico e as cognições das professoras, são feitas considerações sobre o que se constituem idealizações, desejos ou (im)possibilidades. Finalmente, encaminham-se reflexões no contexto de educação continuada de professores, bem como sugerem-se temáticas para futuras investigações.

4.1 LOCAL X GLOBAL

Discutir os resultados da presente pesquisa (âmbito local) com a literatura que a informa (âmbito global) é um procedimento necessário à produção de conhecimento. Esta subseção divide-se em quatro partes: 1) concepções de linguagem; 2) concepções de leitura; 3) interpretações de leitura crítica; 4) interpretações de letramento crítico.

A atividade de leitura de P1, ao abordar seus exercícios propostos, parece coadunar-se com a concepção de linguagem enquanto sistema lingüístico, pois valoriza as estruturas gramaticais fora de situações reais de uso (PERFEITO, 1999).

Além de ser considerada como sistema operacional, parece também que a linguagem pode ser vista como sistema semântico, o qual envolve certa subjetividade lingüística. (PERFEITO, 1999, p. 25). Nas questões discursivas parece ausente a concepção de linguagem.

Na atividade de P2, também há predominância de exercícios que exercitam a forma. Nesse contexto, parece que a concepção de linguagem coaduna-se

com aquela apresentada por P1. Adicionalmente, as questões que envolvem interpretação também possibilitam afirmar a ausência de concepção de linguagem.

Conforme visto no primeiro capítulo, a literatura revisada, ao trazer algumas concepções de leitura, embasa a concepção abordada tanto na atividade didática elaborada por P1 quanto por P2. Aquela afirma que sua atividade objetivou ao desenvolvimento da criticidade dos alunos. Para ela, parece que a concepção de leitura adotada está ancorada na de leitura crítica. Enquanto a literatura traz algumas interpretações sobre leitura crítica, tais como: leitura como prática social (FIGUEIREDO, 2000); leitura com base na pedagogia crítica e estudo crítico da linguagem (MIQUELANTE, 2002); leitura como meio para se desenvolver o pensamento crítico (TAGLIEBER, 2000); leitura que promove ação e mudança social (BUSNARDO; BRAGA, 2000); leitura que promove discussões, análises, questionamentos, construções de significado (TOMITCH, 2000), P1 concebe a leitura crítica como sinônimo de expressar opinião.

P2 afirmou que no seu conjunto de atividades predominou a concepção de leitura como decodificação, o que foi verificado na subseção 3.2.2. Os procedimentos didáticos de P2 relatados na segunda entrevista revelam que sua intervenção parece ter contribuído para estimular a visão de leitura proposta por Stanovich (1980, apud HARRISON, 2004), isto é, aquela em que o leitor se beneficia do uso de um tipo de conhecimento para compensar a falta de outro. Os procedimentos, relatados por P2, de explorar aspectos gráficos, sintáticos, semânticos e de solicitar aos alunos a formulação de hipóteses, poderiam facilmente sugerir coerência com a concepção de leitura de Goodman (1988). Entretanto, tal visão se descarta, considerando que Goodman se referia à interação leitor-texto, segundo a qual o sucesso na leitura, por meio dos vários níveis do processamento textual, se dá quando o leitor decodifica e recodifica a idéia do autor. Ressalta-se que esse processamento de leitura não prevê a participação do professor.

Adicionalmente, a interpretação de leitura crítica de P2 converge com a de P1, sabidamente de expressar opiniões, ao solicitar aos alunos que opinassem e socializassem suas experiências.

Muito embora tenha sido solicitado às professoras que expressassem suas interpretações sobre letramento crítico, ambas não puderam fornecer dados para tal finalidade. Assim, a revisão da literatura organizada em torno das dimensões que objetivam desenvolver a consciência crítica da linguagem (BAYNHAM, 1995; BEAN, 2003; CIARDIELO, 2004; EKEN, 2002; FALK-ROSS, 2002; HAGOOD, 2002; JAMIN, 2005; LESLY, 2001; LUKE, 1998; YOUNG, 2001), a transformação social (FAIRBANKS, 2000; HUGHES, 2000; JORDÃO et al, 2007; MACLAUGHLIN, 2004; ROGERS, 2002; WIELEWICKI, 2007), e a inclusão social (CERVATTI apud FERRARELLI, 2007; FERRARELLI, 2007; JONES et al, 2007; KERKA, 2000; NORTON, 2007; NUSSBAUM, 2002; POWELL, 2001; NAP¹²; STREET, 1995;), projeta concepções de letramento crítico que fazem com que o tópico figure como estritamente formal e ideológico, e distante de seus currículos mentais (GOODLAD, 1979).

4.2 CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS

Uma contribuição da pesquisa refere-se à originalidade metodológica no campo do letramento crítico no Brasil, que é marcado pela etnografia. Com o auxílio da Grounded Theory (STRAUSS; CORBIN, 1998), este estudo de caso, por sua vez, explora a cognição a respeito do que as professoras pensam sobre o LC e como realizam sua transposição didática em atividade de leitura.

A pesquisa teve grande preocupação com o rigor científico. Ela não só mostra honestidade intelectual, como também serve de recurso para aqueles que desejam iniciar nessa área. Isso se dá porque o **método** Grounded Theory (STRAUSS; CORBIN, 1998) possibilita desenvolver categorias de modo indutivo e gerar grades para aplicá-las dedutivamente, como foi ilustrado nesta dissertação.

Além disso, esse método ofereceu a possibilidade de afunilar as categorias a partir de um amplo espectro de temáticas para dimensões maiores, que

¹² Núcleo de Assessoria Pedagógica

permitiram percorrer ou concluir as análises de modo sintético. Grandes proporções de textos foram reduzidas a temas e, depois, em dimensões maiores.

Vale lembrar que na extração de categorias de modo indutivo, as tabelas foram criadas com a vantagem de mostrar e sintetizar as cognições expressas pelas professoras. Assim, foi e é possível compreender o resultado da pesquisa apenas analisando tais tabelas.

Essa opção de lidar com os modos expandido e sintético de categorias e dimensões, respectivamente, teve em vista dois públicos leitores: as professoras que forneceram os dados da pesquisa e a comunidade de pesquisadores.

Em termos de instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada, em função da extensão do currículo formal-ideológico, foi adequada, evitando-se o risco de não se obter extensão e temas suficientes para serem interpretados.

A utilização da triangulação por Instrumentos Humanos (REIS, 2008b) serviu para que as interpretações dos dados não se restringissem às da pesquisadora e demonstrou ser necessário acatar as interpretações dos trianguladores. Isso conferiu segurança tanto no descarte de algumas categorias, mudança de outras, bem como manutenção da maioria das interpretações de PP.

4.3 RETORNO DA ANÁLISE ÀS PROFESSORAS

Nesta pesquisa, a devolução dos dados foi feita por meio da publicação da dissertação, e, também, perante discussão dos resultados com as professoras. As análises foram entregues à P1 e P2, solicitando que elas escrevessem suas reações. Essa preocupação ética teve dois objetivos: 1) zelar pela análise; 2) socializar os dados, para que possivelmente se beneficiassem deles. Até a data da finalização desta dissertação, somente P1 retornou sua reação. Desta destacam-se os seguintes comentários:

Li sua análise e foi possível perceber melhor os meus .erros., e como já lhe disse vejo que tenho ainda muito o que aprender e percebi claramente que aquela minha aula realmente não tem nada que leve à criticidade. [...] Confesso que fiquei um tanto decepcionada comigo mesma, não pensei que tinha um discurso tão confuso e tão truncado. Concordo sim com sua análise, só no final onde você interpretou que eu acredito que o documento só serve pra o ensino fundamental, confesso que não pensei dessa forma, mas não faz necessário mudar, é a sua interpretação [...].

Embora esta pesquisa não tivesse como objetivo julgar a prática das professoras, P1 se utilizou desses termos ao se referir à sua.

4.4 CURRÍCULO FORMAL-IDEOLÓGICO X COGNIÇÕES: LEITURA CRÍTICA E LETRAMENTO CRÍTICO, IDEALIZAÇÕES, DESEJOS OU (IM) POSSIBILIDADES?

Com base nas repostas das perguntas de pesquisa apresentadas no terceiro capítulo, a relação entre o currículo formal-ideológico e as cognições das professoras apontam para um sentido de possibilidade de realização na prática, isto é, de concretização na dimensão operacional curricular (GOODLAD, 1979). Salientese que essa possibilidade é parcial, dado que elas consideram o currículo formalideológico aplicável somente para o ensino Fundamental. Parece, nesse caso, que as professoras recorrem à sua experiência profissional e ao conhecimento da prática coletiva para filtrar o discurso do currículo formal-ideológico.

Ainda no sentido de possibilidade de operacionalização das OCEM, as cognições das professoras parecem ter convergido com o dito currículo formalideológico, quando empregaram a língua materna em todas suas atividades didáticas de leitura para aulas de língua inglesa. O fato de as exemplificações didáticas do currículo formal-ideológico serem todas em língua materna naturaliza a interpretação das professoras de que essa é a língua a ser usada nas instruções didáticas, o que pode ser visualizado nos Anexos A e B. Isso permite questionamentos sobre o espaço ocupado pela língua inglesa nas práticas que envolvem leitura. Seria possível realizar atividades visando à leitura crítica e ao letramento crítico na língua-alvo? Segundo as

professoras pesquisadas, essa realidade parece estar distante de suas práticas e da prática coletiva. P2 afirmou ser de extrema necessidade o desenvolvimento da competência lingüística dos alunos.

Assim, à medida que as primeiras dificuldades para implementação curricular começam a ser ponderadas pelas professoras, move-se para um sentido de impossibilidade.

A impossibilidade se manifesta nas cognições relativas ao público-alvo das intenções de aprendizagem do currículo formal-ideológico. Apesar de destinado ao ensino Médio, as professoras entendem esse objetivo como impraticável nesse nível de ensino, no momento em que foram chamadas a falar sobre isso.

Outro fator que remete à impossibilidade é apontado como a falta de competência lingüística dos alunos. Será essa deficiência o impedimento somente para o desenvolvimento do currículo formal-ideológico em questão ou de qualquer outro?

Também no sentido de impossibilidade da operacionalização das OCEM são os comentários de P2 quanto à lacuna de conhecimento de coletividade de professores com respeito à leitura crítica e letramento crítico. Tal carência torna possível cenários em que os professores podem pensar que fazem uma coisa e realizam outra, ou até mesmo realizam algo sem ter consciência do que estão fazendo.

Na direção de desejos, o currículo formal-ideológico é apoiado pelas professoras, conforme exposto na resposta à primeira pergunta de pesquisa. Esse apoio, percebido na forma de elogios, exemplificações, sugestões, opiniões sobre a necessidade de implementação, é indicativo desses desejos. Estes, por sua vez, parecem muito próximos de idealizações.

Nessa perspectiva, P1 e P2 consideram o currículo formal-ideológico ideal para o desenvolvimento de atividades de leitura, apontando-o como metodologia inovadora e eficaz, mesmo após terem relatado sua falta de compreensão conceitual. Isso revela uma posição de acatamento do discurso oficial.

4.5 REFLEXÕES NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E POSSIBILIDADES PARA FUTURAS PESQUISAS

Após analisar os resultados obtidos nesta dissertação, isto é, as cognições das professoras sobre o currículo formal-ideológico, bem como suas interpretações expressas em um conjunto de atividades, algumas ponderações podem ser feitas.

Mesmo o documento não sendo considerado pelas professoras extenso e de difícil compreensão, é visível a falta de entendimento delas quanto às definições de leitura crítica e letramento crítico. Tal fato remete a questionamentos sobre a função da educação continuada de professores. Espera-se que os educadores de professores promovam oportunidades de discussões que possibilitem o acesso às concepções teóricas, que, uma vez compreendidas e se julgadas necessárias pelos professores, podem auxiliá-los em suas salas de aula.

Shulman (1986) considera que o professor tenha conhecimento pedagógico, curricular e de conteúdo. Não basta, para este, ter competência lingüística, pois o educador também precisa conhecer os documentos oficiais que regem o ensino de LE, bem como diferentes concepções teórico-metodológicas. Nesse contexto, a função do professor não se restringe a ter domínio sobre seus alunos ou até mesmo .gerenciar sua aula.; requer-se também conhecimento do conteúdo, priorizando **.o que ensinar.**, o **como** ensinar e **.por que** ensinar. (MOTT-FERNANDEZ; CORADIM, no prelo).

Cristovão (2005), ao analisar os documentos que instruem a educação básica de LE, também questiona sobre os objetivos a serem desenvolvidos e atingidos nessa área. Afirmando que as orientações didáticas tendem a valorizar .o que ensinar e não por quê e para quê ensinar. (CRISTOVÃO, 2005, p. 117), correse o risco de perpetuar aulas e materiais didáticos voltados para o ensino de conteúdos, em detrimento de objetivos.

Para finalizar, alguns questionamentos tangem o currículo formal-ideológico e outras dimensões da prática curricular (GOODLAD, 1979). Esta pesquisa

revelou que é possível ter a impressão de que a leitura crítica e o letramento crítico podem ser trabalhados em língua materna. Se tal currículo destina-se a profissionais do ensino da língua inglesa, as exemplificações e suas respectivas metodologias não teriam de ser na língua-alvo? Como a falta de competência lingüística assistida nas salas de aulas poderá ser amenizada? A contar pelas OCEM, parece que, no currículo formal-ideológico, essa carência lingüística não afeta o trabalho proposto com a leitura crítica e o letramento crítico. Qual seria, então, o objetivo de tal: desenvolver cidadãos mais conscientes e críticos da sua realidade, sem levar em conta os objetivos de se ensinar uma LE? Seria possível o trabalho com cidadania, inclusão e exclusão social, leitura crítica, letramento crítico com a língua-alvo? Por fim, currículos formais e ideológicos, com o intuito de promover reformas educacionais, realmente tornam-se operacionais e vividos? São esses questionamentos abertura para novos empreendimentos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMOS, E.; PRESCHER, E. **New Ace**. [S.l.]: Longman, 2002. v. 3. AMOS, E.; PRESCHER, E.; PASQUALIN, E. **New our way**. São Paulo: Moderna, 2004. v. 4.

ANDERSON, R. C; PEARSON, P. D. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: CARREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Ed.). **Interactive approaches second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 37-55.

BAYNHAM, M. **Literacy practices**: investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995.

BEAN, T. W.; MONI, K. Developing students. critical literacy: exploring identity construction in young adult fiction. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 46, n. 8, 2003, p. 638-648.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, Cambridge, v. 36, n. 2, p. 81-109, 2003.

BRAHIM, A. C. S. M. **Texto e interação**: subsídios para uma pedagogia crítica de leitura em língua inglesa. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006. v.1.

BRITISH ASSOCIATION FOR APPLIED LINGUISTICS. **Recommendations on good practice**. 1994. Disponível em: <<http://www.baal.org.uk/goodprac.htm>>. Acesso em: 10 out. 2007.

BUSNARDO, J.; BRAGA, D. B. Uma visão Neo-Gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 91-114, jan./jun. 2000.

CARRELL, P. L.; EISTERHOLD, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Ed.). **Interactive approaches second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 73-92.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CERVATTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, Newark, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 10 nov. 2008.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CIARDIELLO, A. V. Democracy.s young heroes: an instructional model of critical literacy practices. **Reading Teacher**, v. 58, n. 2, p. 138-147, 2004.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. London: Routledge, 2000. 446p. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37416210.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2008.

CORADIM, J. N. **Leitura Crítica em Língua Inglesa**. 2007. Monografia. (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CRISTOVÃO, V. L. L. A implicação da constituição de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.) **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005, p. 105-119.

DECHANT, E. **Understanding and teaching reading: an interactive model**. Hillsdale: Erlbaum Associates, 1991, p. 5-37.

EKEN, A. N. The third eye. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 46, n. 3, p. 220-230, 2002.

FAIRBANKS, C. M. Fostering adolescents. literacy engagements: .kid.s business. and critical inquiry. **Reading Research and Instruction**, Logan, v. 40, n. 1, p. 35-50, 2000.

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

FALK-ROSS, F. C. Toward the new literacy: changes in college students' reading comprehension strategies following reading/writing projects. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Newark, v. 45, n. 4, p. 278-288, 2002.

FERRARELLI, M. Children.s literature and gender: a critical approach. **Critical Literacy: Theories and Practices**, Nottingham, v. 1, n. 1, jul. 2007.

FIGUEIREDO, C. A. **Leitura Crítica: .Mas isso faz parte do ensino da leitura?.**: subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. 2000. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GOODLAD, J. I. The scope of the curriculum field. In: J. I. Goodlad e associados. **Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1979, p. 17-42.

GOODMAN, K. The reading process. In: CARREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Ed.). **Interactive approaches second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 11-21.

HAGOOD, M. C. Critical Literacy for Whom? **Reading Research & Instruction**, Logan, v. 41, n. 3, p. 247-66, 2002.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HARRISON, C. What does research tell us about the reading process and the early stages of reading development? In: _____. **Understanding reading development**. London: Sage Publications, 2004, p. 26-48.

HEBERLE, V. M. Critical Reading: Integrating Principles of Critical Discourse Analysis and Gender Studies. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 115-138, jan./jun. 2000.

HUGHES, C. Resistant Adult Learners: A Contradiction in Feminist Terms? **Studies in the Education of Adults**, Leicester, v. 32, n. 1, p. 51-62, 2000.

JAMIN, F. M.; BRONSTEIN, M. The evolution of critical literacy at Montgomery College. **New Directions for Community Colleges**, San Francisco, v. 2005, n. 130, p. 87-95, 2005.

JONES, K. N.; McCAFFERY, J. Rebuilding Communities: the contribution of integrated literacy and conflict resolution programmes. **Critical Literacy: Theories and Practices**, Nottingham, v. 1, n. 1, p. 16-40, jul. 2007.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

KERKA, S. Extending Information Literacy in Electronic Environments. **New Directions for Adult and Continuing Education**, San Francisco, n. 88, p. 27-38, 2000.

LAPORTA, E. **A new practical English course: 1º grau**. São Paulo: IBEP, 2004.

LESLEY, M. Exploring the links between critical literacy and developmental reading. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Newark, v. 45, n. 3, p. 180-89, 2001.

LUKE, A. Getting over method: literacy teaching as work in new times. **Language Arts**, Urbana, v. 75, n. 4, p. 305-313, 1998.

MARCOS, S. T.; DIAS, I. C. **As espécies de raciocínio: dedução, indução e abdução**. 2005. Disponível em: <<http://www.unimar.br/pos/semiotica/raciocinio.doc>>. Acesso: 5 set. 2008.

McLAUGHLIN, M.; De VOOGD, G. Critical literacy as comprehension: expanding reader response. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Newark, v. 48, n. 1, p. 52-62, 2004.

MEURER, J. L. O Trabalho de Leitura Crítica: Reconstituo Representações, Relações e Identidades Sociais. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 155-171, jan./jun. 2000.

MIQUELANTE, M. A. **A pedagogia freireana e a leitura crítica em inglês**: interação, auto-observação, práxis. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) . Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MOITA-LOPES, L. P. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro. **Investigações: Lingüística e Teoria Literária**, Recife, v. 17, n. 2, p. 47-68, 2005.

MONTE MÓR, V. Investigating critical literacy at the university in Brazil. **Critical Literacy: Theories and Practices**, Nottingham, v. 1, n. 1, p. 41-51, jul. 2007.

MOTT-FERNANDEZ; C.; CORADIM, J. A influência das escolhas profissionais na constituição da identidade de professores de língua estrangeira. **ANAIS do VIII CBLA**, 2007, Brasília, Distrito Federal. (No prelo).

MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, S. **Constructing critical literacies**: teaching and learning textual practice. New Jersey: Hampton Press for North America, 1997.

NORTON, B. Critical literacy and international development. **Critical Literacy: Theories and Practices**, Nottingham, v. 1, n. 1, p. 6-15, jul. 2007.

NÚCLEO DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA. **Uma breve introdução ao letramento crítico na Educação em Línguas Estrangeiras**. Curitiba: Ed. da UFPr, 2006. Disponível em: <<http://www.criticalliteracy.org.uk/images/clportugues.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2007.

NUSSBAUM, E. M. The process of becoming a participant in small-group critical discussions: a case study. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Newark, v. 45, n. 6, p. 488-497, 2002.

OLIVEIRA, S. Question-Asking in Brazilian Portuguese Reading Comprehension Textbooks. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 39-56, jan./jun. 2000.

PERFEITO, A. M. **Leitura e produção de textos**: maneiras de ver, maneiras de dizer.... 1999. Tese. (Doutorado em Lingüística) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

POWELL, R. et al. Saving black mountain: the promise of critical literacy in a multicultural democracy. **Reading Teacher**, Newark, v. 54, n. 8, p. 772-781, 2001.

REIS, S. Pesquisa em letramento crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008a. (No prelo).

_____. Triangulação em pesquisa qualitativa: consistência, divergência, alternatividade e causas. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008b. (No prelo).

ROGERS, R. That.s what you're here for, you're suppose to tell us: teaching and learning critical literacy. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Newark, v. 45, n. 8, p. 772-787, 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCOTT, M. Critical reading needn.t be left out. **The Especialist**, New York, v. 9, n. 112, p. 123-137, 1988.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, fev. 1986, p. 4-14.

SILVA, L. R. Análise de discurso crítica, letramento e gênero social. **Signótica Especial**, Goiás, n. 2, 2006, p. 75-88.

SMITH, F. The essence of reading. In: AUTOR DO LIVRO. **Understanding reading**: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. 6. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 1-11.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. 2..ed. Newbury Park: Sage Publications, 1998.

STREET, B. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

TAGLIEBER, L. K. Critical Reading and Critical Thinking. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 15-37, jan./jun. 2000.

TOMITCH, L. M. B. Designing reading tasks to foster critical thinking. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 83-90, jan./jun. 2000.

VAN DE VEN, P.H. Teachers constructing knowledge on mother-tongue education. **L1-Educational Studies in Language and Literature**, Netherlands, v. 1, n. 2. p. 179-190, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Thought and language. (E. Hanfmann; G. Vakar, Eds. & Trans.) New York The MIT Press and John Wiley & Sons. (Original work published 1934), 1962.

WIELEWICKI, V. H. G. Reading foreign literature at university level in Brazil: developing critical readers. **Critical Literacy: Theories and Practices**, Nottingham, v. 1, n. 1, p. 52-62, jul. 2007.

YOUNG, J. P. Displaying practices of masculinity: critical literacy and social contexts. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Newark, v. 45, n. 1, p. 4-14, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: 1ª ENTREVISTA P1

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
Pesquisadora: Josimayre Novelli Coradim
Instrumento: Entrevista semi-estruturada
Título: 1ª entrevista P1
Referência: ENT01

- 1 1) [00.02] Pesquisador: É (...) Primeiramente, P1, gostaria que você falasse da
2 sua formação acadêmica e da sua experiência profissional como professora
3 de Língua Inglesa.
- 4 2) [00.13] Respondente: Bom (...) é, minha formação acadêmica, eu sou
5 formada em Letras português/inglês, né pela Universidade Estadual de
6 Maringá e pós-graduada em Lingüística Aplicada. E (...) quanto à minha
7 experiência profissional é (...) eu trabalho já desde 2004 com língua inglesa
8 e também língua portuguesa, né, mas enfim, interessa mais a língua inglesa
9 agora né, inclusive o meu padrão no estado é de língua inglesa. É (...) eu
10 tenho sentido assim que os alunos eles não têm, não acreditam muito que
11 eles podem aprender o inglês em uma escola pública. Eu tenho falado com
12 eles sobre isso é (...) que eles têm na escola pública o mesmo tempo que
13 eles têm em uma escola particular de inglês, mas tem um diferencial ali né.
14 Que eles não estão conseguindo assim perceber ainda (...) que (...) eles
15 podem realmente aprender o inglês na escola pública. É (...) só que há uma
16 diferença que eu percebo na própria estrutura né das escolas (...) que,
17 numa escola de língua específica você vai ter menos alunos na sala, você
18 pode trabalhar todas as habilidades com tranqüilidade, enquanto que na
19 escola pública você tem muitos alunos, tem classe até com 43/44 alunos, o
20 que dificulta muito o trabalho do professor e também o aprendizado do
21 aluno. Eu acredito que seja esse o maior problema da escola pública.
- 22 3) [02.07] Pesquisador: Bom, e falando assim do documento né, o que você
23 achou do documento, quais foram as suas impressões gerais, sobre a
24 extensão, o tipo de linguagem. Gostaria que você comentasse sobre essa
25 sua impressão com documento.
- 26 4) [02.23] Respondente: Bom, esse documento eu posso dizer assim que
27 mexeu muito comigo porque eu percebi a partir da leitura né que muita
28 coisa (...) está errada na minha prática né, porque é (...) a gente tem que
29 trabalhar o aluno de forma a formar uma pessoa crítica e na verdade não
30 (...) não está sendo bem isso o meu trabalho. Eu percebi isso né. Que eu
31 tenho trabalhado muito em cima da gramática né e (...) a partir da escolha
32 do texto eu tenho que mudar o meu procedimento, que a partir do texto que
33 eu vou trabalhar. É (...) como (...) acredito que não seja só eu que tenha
34 esse problema nós, nós temos usado muito texto como pretexto né. Pra
35 trabalhar uma gramática, trabalhar vamos supor um tempo verbal né e (...)
36 eu tenho visto essa dificuldade. Gostei muito do documento, a linguagem
37 bem clara né e também o que gostei muito que ele apresenta a teoria e
38 apresenta como trabalhar essa teoria porque muito, eu tenho criticado muito
39 isso, a teoria vem, mas não vem explicitando como você fazer o trabalho e
40 nesse documento tem como você trabalhar, então gostei muito disso no
41 documento.
- 42 5) [03.51] Pesquisador: É (...) eu gostaria que você comentasse sobre os
43 pilares desse documento, os temas, as idéias centrais, o que mais
44 chamaram, o que mais chamou a sua atenção no documento.
- 45 6) [04.05] Respondente: É (...) o que mais me chamou atenção é sobre o
46 letramento né a forma de trabalho que eu tenho desenvolvido e o que ele
47 traz sobre o letramento que é alfabetizar né o aluno para que ele seja uma
48 pessoa crítica na sociedade. Que ele possa ler um texto, entender esse
49 texto e formular né a sua (...) o seu ponto de vista, saber é (...) observar na
50 sociedade na qual ele está inserido é saber observar o (...) que tem errado

51 o que tem de certo ou mesmo formular um pensamento a respeito de
52 alguma coisa, esse foi o ponto que assim me tocou sabe e que eu achei
53 bastante importante porque a pessoa a partir do momento que consegue é
54 (...) se sair né em uma situação este é o momento x vamos dizer assim da
55 questão né que ele pode é se tornar um cidadão mais crítico e mesmo estar
56 desenvolvendo a cidadania né, a questão da cidadania dele esse foi o ponto
57 mais assim me tocou.

58 7) [05.27] Pesquisador: É, e o documento como você acabou de dizer ele
59 aborda essas noções de cidadania. Qual a sua visão sobre cidadania após
60 a leitura do documento?

61 8) [05.38] Respondente: Olha, é (...) a minha visão de cidadania é que o (...)
62 que a pessoa possa desenvolver, ele possa é, crescer né e que ele, ele
63 exerça o direito dele, que ele tem na sociedade os direitos que ele tenha né,
64 que ele possa tá exercendo esse, esse direito e (...) se saindo em qualquer
65 situação tanto de trabalho quanto de vida, de convivência pessoal né, eu
66 acho que é isso (...) que ocorre.

67 9) [06.15] Pesquisador: É (...) e o documento também aborda noções de
68 inclusão e exclusão social, o que que você entendeu com a leitura do
69 documento sobre essas duas noções de inclusão e exclusão.

70 10)[06.27] Respondente: Tá. É (...) mesmo que eu tenha lido já faz algum
71 tempo né, mas é (...) eu acho assim que a inclusão não é só a pessoa estar
72 ali (...) é no meio da (...) de uma situação né. A inclusão ele tem que estar
73 participando realmente, tem que ser um cidadão participativo na sociedade
74 e muitas vezes nós no ensino exclui realmente né porque a gente é (...)
75 muitas vezes você não tá trabalhando a cabeça do aluno pra que ele, ele
76 tem que se incluir não você inclui-lo né. Então eu acho assim, que ele tem
77 que fazer, ele que tem que adquirir o conhecimento que tem que partir
78 desse conhecimento pra que ele possa ser incluso na sociedade e em todo
79 meio que ele for né, então eu penso dessa forma.

80 11)[07.25] Pesquisador: É (...) o documento, aí ele vai falar sobre leitura crítica
81 que você citou no início da sua fala. Que que você entendeu de leitura
82 crítica quando você leu o documento?

83 12)[07.37] Respondente: Bom, é, leitura crítica é aquela que você (...) não fica
84 consigo né você faz a leitura e você pode ter uma opinião sobre isso. Muitas
85 vezes a gente vê um noticiário, ou mesmo uma placa de transito, ou de, um
86 outdoor, e você não tem assim (...) você não sabe. Você lê o que tá lá e fica
87 por aquilo mesmo. Não! Você tem que ter uma visão crítica de tudo que o
88 rodeia né. Então quando você faz uma leitura você tem que é, ter um ponto
89 de vista e esse ponto de vista não pode ser simplesmente você aceitar a
90 opinião daquele que tá é (...) que escreveu o texto ou que coloco a situação
91 né. Então a partir do momento que o aluno faz uma leitura, ele aprende a
92 fazer uma leitura crítica também ele vai tá é (...) sabendo é (...) discernir né
93 o que é certo o que é errado, ou mesmo o que é bom pra ele, tirando essa
94 noção de certo e errado né, o que é bom pra ele e o que não é bom pra ele.
95 Então isso é fazer uma leitura crítica, é você poder ver e principalmente nas
96 entrelinhas a ideologia que tem por trás de toda leitura que você faz porque
97 nenhuma leitura, nenhum texto ele é isento de ideologia e essa ideologia
98 muitas vezes nós ou o nosso aluno não consegue perceber então ele a
99 partir da leitura critica ele vai perceber essa ideologia que tem por trás do
100 texto e das imagens que ele encontrar no dia a dia.

- 101 13)[09.24] Pesquisador: É (...) e o documento, ele também traz é (...) vou ter
102 que cortar. /.../
- 103 14)[09.31] Pesquisador: É (...) e de que forma essa noção de leitura crítica
104 poderia ser aplicada em sala de aula.
- 105 15)[09.37] Respondente: É aí que eu vejo o maior erro que eu tenho cometido
106 até agora né, porque é muitas vezes você induz a leitura e não é bem assim
107 o aluno ele tem que ter (...) desenvolver o conhecimento pra que ele possa
108 fazer a leitura dele e (...) eu penso que não vai ser assim de repente né que
109 nosso aluno ele vem há muito tempo em um (...) fazendo uma leitura
110 digamos assim superficial, ele não tá conseguindo ainda chegar a esse
111 ponto então acredito que vai ser mais difícil você desenvolver essa leitura
112 crítica, mas não impossível né que aos poucos você vai é (...) inferindo né.
113 Não inferindo, porque daí você vai estar induzindo o aluno né mas de uma
114 forma assim que você puxe vamos dizer assim, não sei se é bem essa
115 palavra, que você faça com que esse aluno possa resgatar o conhecimento
116 que ele tem, mas acrescentar à esse conhecimento algo mais que ele
117 possa tá é (...) não sei dizer mais ou menos mas (...) é que ele possa estar
118 fazendo uma leitura (...) que venha à se tornar assim uma pessoa vamos
119 dizer assim livre de [...] de (...) de ideologias, de (...) que ele vai ter a visão
120 dele não a visão do professor. Espero que daqui pra frente quanto mais à
121 gente leia mais a gente consiga é ver e aprender sobre isso né, quanto você
122 pode estar ajudando o aluno a fazer essa leitura. Só que um ponto também
123 que me chamou a atenção assim pra que o aluno possa fazer a leitura
124 crítica ele tem que pelo menos ter (...) uma base na língua estrangeira né
125 que é o que tá faltando nos nossos alunos, eles vem de quinta (5ª) à oitava
126 (8ª), eles não conseguem, muitos alunos você chega no Ensino Médio ele
127 não reconhece um pronome, como que eu vou poder fazer uma leitura, se
128 ele não tem aquela base da língua ainda. Então eu acho assim que (...) primeiramente ele tem que desenvolver um certo é (...) aprendizado na
129 linguagem e isso que se torna difícil e é o que a gente vai ter que trabalhar
130 isso em pouco tempo.
- 131
- 132 16)[12.17] Pesquisador: E o documento ele também traz a definição do
133 letramento crítico. O que você entendeu sobre o letramento crítico? ¹
- 134 17)[13.20] Respondente: ... Seria a junção né da linguagem com a cultura e o
135 conhecimento. É (...) porque (...) {A partir desse ponto a respondente parece
136 iniciar a resposta final [13.31]} a gente tende a trabalhar apenas é a
137 linguagem e deixa de lado a cultura e (...) o conhecimento na totalidade né.
138 Então esse que é o ponto que eu achei assim bastante interessante porque
139 eu vi que a minha prática estava errada, eu estou trabalhando mais a
140 linguagem e esquecendo é (...) a cultura, a cultura e o conhecimento
141 mesmo, o conhecimento (...) a (...) a vivência desse aluno né, e o
142 conhecimento dele sobre vamos supor a língua estrangeira né, a cultura da
143 língua (...) que tem (...) da qual a língua estrangeira está incluída né porque
144 ele (...) ele tem que ter esse conhecimento também pra que possa atribuir
145 sentido ao que ele tá lendo, a cultura que faz então eu acho que a gente
146 tem que trabalhar mais esse lado também né (...) da (...) da cultura né, a
147 junção da linguagem, cultura e o conhecimento em geral.
- 148 18)[14.43] Pesquisador: É (...) e aí o documento ele aborda ensino através de
149 um exemplo que contempla a noção de leitura crítica e de letramento crítico,
150 que você até já citou que bastante que gostou bastante né desse exemplo.

151 Qual é o seu entendimento sobre a postura de leitura, sobre a (...) a
152 proposta de leitura sob a ótica da leitura crítica.

153 19)[15.07] Respondente: É (...) que a leitura crítica ela vai tá é (...) colocando
154 esse aluno frente a situações né que (...) que ele possa tá desenvolvendo o
155 senso crítico mesmo, porque ele vai tá, não só lendo por se distrair, mas
156 podendo fazer uma comparação né, uma (...) uma (...) lendo as entrelinhas
157 e vendo realmente o que ele pode tá é (...) em que sentido ele pode tá é (...)
158 fazendo as inferências dele, formulando as idéias e partindo pra uma (...)
159 uma consciência crítica né porque ele vai tá é (...) trabalhando é (...) melhor
160 a situação e partir do momento que você entrega um texto pro aluno você
161 pode puxar alguma coisa que ele vai tá desenvolvendo esse senso crítico,
162 muitas vezes ele lê superficialmente, mas se você questionar, se você é (...)
163 começar a (...) a puxar dele alguma situação ele vai fazer a leitura crítica é
164 (...) inclusive eu apliquei esses dias pra trás em uma quinta (5ª) série né eu
165 achei bastante legal assim que eu fiz um (...) eu levei um texto de uma
166 propaganda né de ração para gatos e (...) no final da leitura (...) brigada é
167 (...) no final da leitura eu achei bastante interessante que um aluninho lá de
168 seus 10 anos falou assim 'professora eu acho que essa propaganda é
169 enganosa' então é sinal que ele desenvolveu (...) ele foi além do que tava
170 no texto, ele foi além do que o texto dizia, já partindo pra uma leitura crítica
171 porque a ração dizia assim que não tinha corantes artificiais e o sabor
172 também era natural, então ele percebeu que é complicado né você dizer
173 que uma ração ela é (...) e por ele só ele fez essa leitura né então eu achei
174 bastante interessante isso e é (...) e é uma parte que eu acho assim que a
175 gente pode tá desenvolvendo né que a gente pode tá fazendo desde a
176 quinta (5ª) série né porque é uma turma que eu tenho que (...) que é a
177 turma assim, fácil de trabalhar que eles estão no começo, mas que eles já
178 são capazes né de fazer uma leitura e inclusive assim (...) a (...) tinha várias
179 (...) eles fizeram questão de lê até o (...) o telefone que eles (...) que ia fazer
180 contato com o produtor do alimento então eu achei bastante interessante
181 assim que eles pode fazer isso e partindo da quinta (5ª) série até quando
182 ele chegar no Ensino Médio ele vai tá pronto pra fazer qualquer tipo de
183 leitura.

184 20)[18.12] Pesquisador: E (...) e daí qual seria então o seu entendimento sobre
185 a proposta daí de leitura sobre a ótica do letramento crítico quando ele traz
186 esses dois exemplos de leitura.

187 21)[18.22] Respondente: Olha, (...) meu (...) eu acho assim que (...) é
188 maravilhoso (...) que se a gente conseguir é (...) fazer com que o aluno
189 chegue a esse ponto vai ser muito bom. E gostei assim porque (...) de
190 primeira vista parece não mudar muito, mas quando você vai (...) se
191 aprofundar um pouquinho mais você vê que muda bastante da sua
192 metodologia, você vê que a partir das perguntas que você faz que o aluno
193 vai poder é (...) crescer. Se você faz uma pergunta boba é lógico que vai ter
194 uma resposta boba e muitas vezes nós fazendo, fazemos a pergunta
195 simplesmente pra ver se o aluno leu o texto e não é isso, não é
196 simplesmente ler o que tá escrito no texto. É ler além do texto, ler além do
197 que (...) das palavras né, então isso que eu achei bastante assim
198 interessante.

199 22)[19.17] Pesquisador: E você vê assim diferença entre leitura crítica e
200 letramento crítico quando você leu esses dois exemplos?

- 201 23)[19.27] Respondente: É (...) eu acho assim que a leitura crítica ela vai tá
202 mais assim (...) quando o aluno já tem um letramento crítico né no meu
203 ponto de vista. Achei que há uma (...) uma diferença sim nesse ponto. Que
204 a leitura crítica ele vai já tê um letramento crítico, o letramento já é mais
205 parte do conhecimento dele né. E quando ele (...) teve o letramento crítico
206 pronto aí ele faz toda a leitura crítica. Não sei se estou errada nesse ponto,
207 mas eu penso em (...) eu achei essa diferença, é mínima, mas existe.
- 208 24)[20:08] Pesquisador: E aí pra finalizar né então quais as viabilidades das
209 idéias do documento na prática de sala de aula. Gostaria que você
210 comentasse sobre as possibilidades, impossibilidades de práticas desse
211 documento e por quê?
- 212 25)[20:22] Respondente: Bom é eu vejo assim que o documento é muito
213 interessante que (...) se a gente conseguir vai ser muito bom só que eu vejo
214 que tem dificuldades sim, bastante. A primeira foi a que eu já disse né que o
215 aluno vem sem uma bagagem, chega no Ensino Médio, porque ele está
216 centrado mais pro Ensino Médio né o documento, então ele chega no
217 Ensino Médio já sem uma bagagem é (...) suficientemente nessa (...) nessa
218 linha (...) só que, isso aí depende do professor né. Então nós temos que
219 mudar nossa prática. É (...) outra coisa que eu vejo difícil, é o número de
220 alunos na sala, fica difícil, o professor ele tem que trabalhar quarenta (40)
221 horas e com (...) número exagerado de alunos na sala que não (...) não dá
222 bem conta de trabalhar, que seria assim, mais fácil você trabalhar com
223 menos alunos que você ia ter mais espaço pra você trabalhar né. Então
224 essa também é uma dificuldade que eu acho bem é (...) não (...) não vamos
225 dizer assim muito difícil, mas que impossibilita um pouco o nosso trabalho
226 né. Mas (...) e também outro (...) outra coisa que eu vejo assim que
227 prejudica igual um pouco é que nós temos que seguir um (...) um currículo
228 né, nós temos que seguir um programa (...) um programa gramatical, e você
229 tem aquele cronograma pra você aplicar e daí às vezes tem que esquecer
230 um pouco a leitura pra que você possa tá trabalhando os conteúdos que
231 são cobrados de você. Você deu conta desse conteúdo? Você trabalhou
232 esse conteúdo? Então isso eu acho que fecha um pouco o nosso campo,
233 mesmo que eu acho assim, que a gente se envolve mais que o aluno
234 aprenda regras gramaticais porque o conteúdo (...) os conteúdos
235 estruturantes que são exigidos do professor fecha pra isso. Então teria que
236 ser mudado lá de cima né, porque daí você não tem liberdade pra você
237 trabalhar vamos supor uma leitura é (...) mais ampla, você tem que correr
238 com o tempo, nós temos duas horas/aula por semana né. Então você tem
239 que correr pra você dar conta do conteúdo aí você acaba prejudicando esse
240 lado né que você não dá conta de trabalhar o conteúdo e a leitura juntos. Aí
241 ocorre o que, o que eu disse, você acaba trabalhando a gramática dentro do
242 texto e usando o texto como pretexto pra trabalhar a gramática. (...). E o
243 que parece ser bem errado, porque o aluno vai aprender regras gramaticais,
244 mas não vai aprender a se comunicar na língua.
- 245 26)[23.12] Pesquisador: E você vê possibilidades de uso desse documento?
- 246 27)[23.16] Respondente: Claro. Eu vejo que tem possibilidade sim, mas é (...)
247 acredito assim que todo começo é difícil, mas a gente pode conseguir sim e
248 a partir de um pouquinho aqui, um pouquinho ali que você vai inserindo né,
249 colocando como eu citei o exemplo da quinta (5ª) série lá, eu não tinha por
250 que eu trabalhar, mas eu trabalhei e gostei muito e eles também. Inclusive

251 eles gostaram tanto que eles comentaram com outros professores né. Que
252 aprenderam isso, que aprenderam aquilo. Então eu acho assim que é (...)
253 há possibilidade sim não digo totalmente, mas eu acredito que sim. Que a
254 gente vai poder trabalhar e que vai ser muito gostoso. Melhor o trabalho do
255 que tem sido.

256 28)[24.07] Pesquisador: E você fez essa atividade depois da leitura do
257 documento, ou antes, da leitura?

258 29)[24.14] Respondente: Depois da leitura e (...) só que eu nem tinha
259 percebido que eu tava fazendo isso. Eu fiz assim de uma forma meio
260 automática porque também é (...) na formação continuada do Estado a
261 gente tem que apresentar resultados. Então eu estou fazendo a leitura a
262 partir da imagem, como eles falam, é (...) casando a imagem (...) partindo
263 da imagem e indo pro texto. Então essa era o meu objetivo, aí depois que
264 eu fiz que eu fui ver que eu também tava dentro do (...) do documento que
265 eu tinha lido né. Então foi uma coisa assim sem pensar, mas que (...) deu
266 muito certo, se encaixou no que eu tava precisando.

267 30)[24.58] Pesquisador: Então tá bom, eu gostaria de agradecer a sua
268 participação e espero que esse documento possa ser bastante útil pra sua
269 prática de sala de aula.

270 31)[25.07] Respondente: Eu que agradeço e acho que vai ser muito útil, eu
271 gostei muito do documento, inclusive eu espero relê-lo né pra poder
272 aprender melhor aquelas (...) aqueles partes onde a gente em uma leitura
273 só você não consegue né, fazer. Então eu acho que vai ser muito útil e
274 gostei demais.

275 32)[25.30] Pesquisador: Tá bom.

276

277 **Fim da gravação [25.32].**

278

279 ¹(...) Longa pausa. Impossível de transcrever devido ao ruído. Conversa entre
280 pesquisador e respondente, em que respondente pede um tempo para pensar
281 uma vez que leu o documento faz tempo. Faz algumas considerações em baixa
282 voz extremamente difíceis de serem compreendidas e então começa a ser
283 audível.

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: 2ª ENTREVISTA P1

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
Pesquisadora: Josimayre Novelli Coradim
Instrumento: Entrevista semi-estruturada
Título: 2ª entrevista P1
Referência: ENT02

1 [00.07] Pesquisador: Bom então a gente vai começar daí a segunda entrevista que é
2 sobre a atividade de leitura né. Então P1 eu gostaria que você comentasse sobre os
3 objetivos da sua atividade de leitura né. O que que você pensou quando você foi
4 elaborar, qual né, qual é o objetivo de passar é (...) de trabalhar esse texto com o aluno
5 trabalhar essa atividade que você montou?

6 [00.31] Respondente: Bom é (...) o primeiro objetivo meu era fazer com que ele
7 pensasse além do texto né. Que ele tivesse assim uma reflexão é (...) e (...) e não ficasse
8 só no texto, que ele (...) esse texto traz muitas informações né que (...) vai além daquilo
9 que tá escrito ali, do que ele (...) é (...) o texto fala sobre o Egito, sobre a vida, o rio Nilo
10 a importância do rio Nilo né pra (...) pro povo no Egito então eu quis trazer isso pra eles.
11 E (...) e trabalhar também a língua inglesa em cima sabe, por que é (...) no nosso PPP
12 determina que você tem que trabalhar os verbos regulares e o texto é recheado de verbos
13 regulares. É (...) fazendo esse trabalho primeiro da compreensão e da discussão que eles
14 (...) trariam também sobre o conhecimento que eles já têm, sobre o conhecimento que o
15 texto traz e também você trabalharia a gramática, junto ali também com o texto.

16 [01.39] Pesquisador: É (...) na sua opinião qual tipo, ou quais os tipos de leitura que
17 predominaram na sua atividade? Você consegue perceber, leitura crítica, leitura como
18 decodificação ou como letramento, que que você (...) nessa sua atividade?

19 [01.58] Respondente: Na atividade que eu elaborei eu penso que (...) que foi mais uma
20 leitura é (...) crítica e partindo mais pro letramento né porque decodificação antes (...)
21 antes da leitura né você já (...) já busca é (...) trazer as informações. Então eu acho que
22 parte mais pro letramento e pra leitura crítica mesmo pra que eles façam é (...) não só
23 (...) vamos supor, eu penso assim vai esse texto ele não (...) da forma que eu trabalhei
24 (...) que (...) como eu dei a aula ele não deixa lá no Antigo Egito eu puxei pra trazer pra
25 cá, pra nossa realidade, a forma que eu fiz (você fez um trabalho além) eu fiz um
26 paralelo né, não sei se você vai querer que a gente apresenta, fale alguma coisa sobre
27 isso (você pode falar [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx] se você quiser comentar alguma coisa
28 pode comentar). É então o que eu quero/vou comentar é (...) foi o seguinte porque o (...)
29 o texto tá falando sobre a vida, a importância do rio Nilo pros egípcios né, pros antigos
30 egípcios e pros egípcios e também traz um pouco da cultura egípcia né na questão das
31 estátuas da (...) é da (...) toda essa riqueza que o Egito tem em obras né pode se dizer de
32 artes mesmo né. Então, eu fui puxando né pra que o aluno chegasse a raciocinar e fazer
33 um paralelo com o rio São Francisco brasileiro né que traz pra nossa realidade e
34 também coloquei a realidade do rio São Francisco a questão da transposição do rio né,
35 que daí eles (...) eles estariam discutindo é (...) e opinando também sobre essa questão
36 que é tão polêmica hoje né, na nossa realidade, a questão da transposição do rio São
37 Francisco [que hoje estão com uma construção] né, então eu puxei daí pra que ele
38 pensasse a realidade daquele povo egípcio e pensasse a realidade de todo povo que vive
39 a margem to rio São Francisco brasileiro, então eu fiz esse paralelo as questões puxando
40 pra que eles chegassem nesse raciocino e que eles opinassem, discutissem nossa
41 realidade comparando com a realidade egípcia então eu acho que assim, desse (...) nesse
42 ponto que eu acho que eu fiz uma (...) que eu puxei mais pra uma leitura crítica né, deles
43 estarem pensando isso.

44 [04.36] Pesquisador: E (...) analisando então a sua atividade e o documento que nós
45 lemos as (...) a [xxxxxxxxxxxx] o que que você acha que (...) no que a sua atividade se
46 assemelha, o que ela tem de características que o documento trouxe?

47 [04.51] Respondente: Olha o documento me trouxe bastante assim (...) uma me abriu
48 mais a visão que eu já vinha tentando entender né, que a gente deveria trabalhar com o
49 aluno, mas não usando o texto como pretexto, mas fazendo ele pensar a partir do texto
50 ele pensar e raciocinar. E eu achei assim que é (...) o documento (...) ela tem tudo a ver

51 com o documento porque a partir do momento que eu to fazendo um exercício pra que o
 52 aluno (...) é (...) pense, pense a realidade dele não a realidade que (...) que ficou há anos
 53 atrás na antiguidade lá, a história da antiguidade, ele ta pensando na realidade de hoje né
 54 então eu acho que isso [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx] né eu penso que é né

55

56 [05.41] Pesquisador: E no que você acha que elas não se assemelham. O que tem na sua
 57 atividade que você acha que não (...) não tem a ver com o documento que você [utiliza]?

58 [05.54] Respondente: Eu não lembro tudo <risos>.

59 [05.57] Pesquisador: Não, não tem problema...

60 [05.58] Respondente: É (...) no que ela não se assemelha...

61 [06.01] Pesquisador: É porque o documento assim só fazendo né uma recapitulação, ele
 62 trabalhava questões da cidadania, é (...) leitura crítica, letramento crítico, o uso das
 63 novas tecnologias [pra resumir] né, esses foram os pilares (...) abordados pelo
 64 documento, e você falou que a sua atividade tem algo a ver com algo a ver [com algo
 65 assim], ela teria alguma coisa (...) não se pareceria com o (...) as propostas do
 66 letramento?

67 [06.34] Respondente: Olha, se elas têm eu não pude perceber ainda né (Ahan) talvez
 68 daqui a pouco (...) amanhã ou quem sabe mais pra frente eu vou perceber isso porque
 69 quando você lê um documento que você vê que o documento é bom que ele é aplicável,
 70 e que você é (...) que vai melhorar o teu trabalho você procura fazer de acordo com ele
 71 né então é [...] eu penso isso que acredito que tenha sim alguma coisa que eu não
 72 consegui chegar aonde o documento pede mas que eu não consegui ver ainda né que
 73 provavelmente daqui uns dias eu [lesse isso], eu penso isso.

74 [07.13] Pesquisador: Eu gostaria que você comentasse sobre a elaboração da atividade,
 75 se foi fácil, se foi difícil, porque foi fácil, porque foi difícil, em que foi fácil, em que não
 76 foi fácil.

77 [07.26] Respondente: A primeiro momento eu achei que ia ser difícil mas quando eu
 78 comecei eu não sei se eu tenho <risos> assim uma forma (...) parece que as idéias vão
 79 surgindo que eu vi que não (...) não foi difícil. Foi assim uma coisa que ia puxando sabe
 80 ia emendando uma coisa na outra e logo foi uma (...) coisa que eu preparei rápido não
 81 foi assim (...) é difícil o que eu achei assim (...) de início até depois eu complementei
 82 aqui a lápis, que depois eu vou [digitar] (<risos>) então eu achei difícil assim trabalhar a
 83 língua em si e trabalhar a (...) esse lado da leitura crítica. Porque a partir do momento
 84 que você vai trabalhar a leitura crítica você (...) parece (...) que não tem como você
 85 trabalhar o conteúdo gramatical que é determinado pela proposta pedagógica né então
 86 eu achei que seria difícil isso, mas depois me surgiram assim idéias que foi (...) eu acho
 87 que (...) valeu sabe (...) que não ficou uma coisa (...) distorcida, não ficou assim uma
 88 coisa que eu vou trabalhar aquela gramática seca, não vou usar o texto como pretexto,
 89 não vou dar nada pronto pro aluno porque muitas atividades que você vê que o livro
 90 didático traz dão isso, não querendo criticar, mas ele traz coisas que o aluno só vai fazer
 91 colagem, ele vai pegar do texto e colar aqui então é muito fácil, tanto é que você muitas
 92 vezes você dá um exercício de leitura em sala aí eles querem responder em inglês
 93 mesmo. Normalmente eu peço, quando eu quero saber se ele entendeu o texto eu peço
 94 pra ele responder em português né aí ele responde em inglês porque, porque ele não ta
 95 sabendo responder então ele vai pegar e fazer uma colagem. Né, então essa leitura que
 96 ele faz a colagem é muito simples dele fazer, ele não pensa, ele simplesmente pegou lá,
 97 abriu lá tem uma palavra que casa com a pergunta ele viu que tem um pedacinho ali faz
 98 a lógica e cola e é o que o livro, esse livro, esse livro aqui mesmo prega né. Ele faz a
 99 pergunta que é só o aluno ir lá e colar. Então eu acho essa/esse tipo de leitura não
 100 acrescenta em nada. Lógico nem tanto (...) assim ele nem vai ser um aluno que pensa e

101 nem vai também acrescentar, não vai aprender eu penso assim, aqui ele não vai aprender
102 e é o que acontece hoje na (...) nas nossas escolas né que o aluno sai lá fora e não
103 aprendeu nada. Então eu acho que o inglês tem que ensinar isso, ensinar o aluno a
104 pensar e (...) a língua ao mesmo tempo e não só fazer uma colagem que depois não vai
105 acrescentar nada pra ele.

106 [10.17] Pesquisador: Ok então eu agradeço pela sua atenção.

107 [10.21] Respondente: Eu que agradeço.

108

109 **/.../ Fim da gravação: 10.25**

APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: 1ª ENTREVISTA P2

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
Pesquisadora: Josimayre Novelli Coradim
Instrumento: Entrevista semi-estruturada
Título: 1ª entrevista P2
Referência: ENT01

- 1) Não há indício de pergunta do pesquisador.
- 2) [00.09] Respondente: Tá, esse documento ele faz uma comparação né (...) e (...) falando primeiro de quinta (5ª) à oitava (8ª) é (...) o que eu percebi é o seguinte (...) é (...) pra começar esse método é (...) você tem que fazer primeiro todo um resgate no suporte, voltar (...) da sexta (6ª) série em diante pra depois abrir a cabeça entre aspas né, pra depois introduzir esse método porque ele vai romper assim totalmente né. Então primeiro você tem que resgatar né é (...) exemplificar, pra depois (...) começar (...) tudo novamente. É o recomeço (...) é o recomeço. E aí de outra (...) de outra maneira né lógico.
- 3) [01.08] Pesquisador: Então já que você né, começou a falar do documento, primeiro eu vou (...) quero colocar algumas questões da (...) pra entrevista e aí por último daí eu gostaria que você falasse da sua experiência acadêmica, profissional só pra a gente conversar um pouquinho mais. Então você tava falando já né da (...) de quinta (5ª) à oitava (8ª), do documento, antes da gente começar a entrevista. Quais foram as suas impressões gerais sobre o documento, a extensão, o tipo de linguagem (...)?
- 4) [01.39] Respondente: Não (...) é (...) a linguagem foi (...) é excelente. Ele dá passo a passo até chegar na metodologia né. É (...) aí ele deixa algumas sugestões, exemplos, como é que foram, assim a compreensão é bem (...) bem nítida. É (...) não é tão extenso o documento é (...) dá pra você lê, analisar, com calma cada tópico né e (...) e (...) dentro dessa análise você já vai colocando a sua realidade. Fala ó, com essa turma dá, com essa turma não dá né e aí vêm os porquês né (...) é depende também do bairro, da escola (...) e tudo mais. E quando você vai lendo um tópico aqui que ele coloca (...) aí você já vai fazendo essa reflexão em cima né. E (...) até chegar no final né. Tem algumas coisas que (...) eu concordo né (...) a metodologia que a gente faz, que a gente vem fazendo há anos ele coloca aqui no início né, que tá desgastante, que não tá funcionando né e que processo de inclusão, exclusão e que também nós não temos bagagem nenhuma né. Então é por isso que eu falei pra você do (...) do resgate, você tem que voltar lá, a importância da língua, porque se estudar, contextualizar né e às vezes isso não é feito. Você simplesmente coloca lá o texto, a gramática, quer dizer, primeiro vem à gramática depois o texto agora você faz o inverso e cai no esquecimento como cita o documento é (...) a escrita, a oralidade né por ns motivos né. É isso que eu percebi nesse documento aqui e é o retrato da nossa realidade né.
- 5) [03.31] Pesquisador: E você tava falando já né dos temas assim, da (...) do que o documento traz. E o que mais chamou sua atenção no documento das idéias, dos temas?
- 6) [03.43] Respondente: É (...) dos exemplos. Ele cita (...) ele (...) ele como a falar lá como foi feito, ele (...) ele faz o resgate aqui né, como é que faz, porque que é (...) ele dá a gramática aí ele vê que não funciona ele joga um exemplo, depois ele faz lá (...) pega uma linguagem atual que é a linguagem de internet e aí ele começa a já trabalhar em cima dessa linguagem mais atual e te dá umas dicas de como que você pode mudar essa metodologia e seguir né, adaptando a sua realidade lógico né.
- 7) [04.23] Pesquisador: E aí que nem (...) acho que você falou de (...) de inclusão e (...) e exclusão social. O que que você entendeu sobre essas

51 duas noções quando você leu o documento, quando ele fala de inclusão e
52 exclusão?

53 8) [04.39] Respondente: É, porque vem alegação de alunos seguinte 'se eu'
54 (...) ele cita aqui no documento também 'se eu não vou ter acesso ao
55 exterior pra que que eu vou estudar língua?' né. E ele também sugere que
56 você rompa com isso né. Porque ele não precisa viajar para conhecer. Você
57 não conhece, você não foi viajar lá pra Amazônia pra conhecer a realidade,
58 dificuldade. E é a mesma coisa que você vai fazer com a língua né. É (...)
59 lógico né então que um dia ele pode chegar lá, mas a realidade dele que
60 tem a lan house, tem o dia a dia, tem os irmãos, tem os é (...) e por mais é
61 (...) por mais pobre entre aspas que você seja você tem uma televisão que
62 fala essa linguagem, errônea às vezes né, é (...) mas é a linguagem aí na
63 escola você vai tirar isso aí, você vai ver o correto né, você tem a chance,
64 todos tem chance. A propaganda né, bem elaborada que vem ali usar um
65 contexto deles né a propaganda para trabalhar. Isso que eu percebi.

66 9) [05.51] Pesquisador: E o programa de cidadania que ele também coloca,
67 sobra à questão da cidadania, qual foi a sua visão sobre cidadania após a
68 leitura do documento?

69 10) [06.03] Respondente: Tá tão perdida né [risos]. A cidadania, o estudo, o
70 contexto social tá tão perdido que ainda volto afirmar ainda tem que (...)
71 primeiro tem que dizer o que que é, a maioria não sabe nem o significado
72 da palavra (...) (nem definir) (...) exatamente. E aí depois você faz o (...)
73 {Aparece nesse momento uma outra conversa paralela não pertencente a
74 entrevista}. Primeiro você tem o resgate, a origem da palavra, o sentido dela
75 pra depois ser puxado né (...) e casar. Aí você casa né (...) faz o (...) define
76 cidadania e que você faz parte de um contexto, que você é (...) precisa
77 dessas noções, vai te acrescentar sempre e (...) trabalhar em cima disso.
78 Não só na quinta, porque geralmente é na quinta que isso acontece né. Às
79 vezes na quarta que é mais quando tá precisado, mas em todas as séries e
80 isso tá perdido. Infelizmente tá perdido, principalmente, com certeza no
81 Ensino Médio (...) aí eles não sabem mesmo. /.../

82 11) [07.18] Pesquisador: É (...) e aí chegando então na (...) na questão da
83 leitura né, por exemplo, aqui ele fala sobre leitura crítica e letramento crítico.
84 O que você conseguiu entender de leitura crítica (...) nesse documento?

85 12) [07.32] Respondente: Ah, então (...) eu acho que esse termo já é meio
86 confuso né. Se é leitura, se é entendimento é pra desenvolver
87 automaticamente, mas isso não se torna né, quando você lê, faz a
88 compreensão do texto você já está analisando e criticando, positiva ou
89 negativamente né. É (...) a leitura caiu no esquecimento, tá sendo resgatada
90 agora né. E na língua estrangeira moderna é (...) uma coisa que eu defendo
91 e eu gostaria que isso acontecesse é (...) a introdução da literatura também
92 que não acontece né, vai acontecer aonde? Na graduação né. É tem livros
93 pequenos é (...) com vocabulário (...) fácil digamos assim que dá pra ser
94 introduzido desde a quinta série né e (...) isso faz parte da leitura crítica e
95 faz parte do letramento também e que não é feito na língua estrangeira
96 moderna né. Agora (...) o letramento começou agora né. Tá começando
97 agora, é novo, tá sendo estudado agora porque já vinha dos tempos de uns
98 nove (9) anos, padrão americano e ainda as pessoas não sabem trabalhar
99 com isso aí, porque aonde convir é (...) é (...) a necessidade de
100 pausadamente sondar os alunos, ver o nível que ele se encontra

- 101 principalmente na língua estrangeira moderna porque a gente chega na
102 quinta (5ª) série tem alunos que tem noção e muitas vezes é (...) a gente
103 não respeita isso daí e fala assim, ah se você sabe melhor pra você espera
104 um pouquinho e deveria aproveitar mais esses alunos, isso não é feito né e
105 aí entra o letramento que ele teve acesso um pouco antes né e (...) nós não
106 sabemos trabalhar com isso. (...). Infelizmente.
- 107 13) [09.29] Pesquisador: E como que você vê que o documento coloca essas
108 noções de leitura crítica? (...) Como que ele aborda?
- 109 14) [09.42] Respondente: Então, ele cita aqui é (...) que a maioria faz, o senso
110 comum, né que o aluno tenha acesso, que ele é (...) é desenvolvido a leitura
111 nele e ele passa a dar sua própria opinião e ter só pra si mesmo tem esse
112 fator né e é isso que a gente começa a analisar é (...) mas na realidade não
113 é assim porque ele lê o resumo ele faz o comentário referente em cima
114 disso e as pessoas pensam que esse é a leitura crítica e não é porque é o
115 resumo do resumo né ele leu metade e falou sobre né então essa visão tem
116 que ser melhor trabalhada (...) eu acho. (E aí melhor trabalhada né)
- 117 15) [10.33] Pesquisador: Em termos práticos de que forma essa noção de
118 leitura ela poderia ser aplicada em sala de aula?
- 119 16) [10.48] Respondente: Quer dizer, já começou a introduzir mais a literatura é
120 (...) contos (...) começar o básico né e (...) jornais, revistas, a linguagem da
121 internet que tá presente, queira ou não queira pra você entender qualquer
122 coisa você tem que ler, entender e dar sua opinião você vai tá fazendo uma
123 leitura crítica né e (...) mais assim isso daí não chega a afetar minha aula,
124 isso daí pára nas famílias né só né, eles tem acesso lá comunica e tal
125 quando chega em sala de aula é cortado, não é aproveitado isso daí e dá
126 pra ser aproveitado, pega uns 10/15 minutos começa a falar sobre o
127 assunto faz o gancho e enfia aí sim você começa aproveitar e colocar mais
128 ainda o aluno dentro do contexto. Essa é a visão que eu (...) que eu tenho.
- 129 17) [11.43] Pesquisador: E que nem você já tava falando de letramento né. E a
130 questão do letramento crítico que o documento coloca. Como que você
131 consegue definir esse letramento crítico com a leitura do documento?
- 132 18) [11.59] Respondente: Humm, eu não sei. Na realidade eu tenho poucas
133 informações sobre esse letramento, tá iniciando agora é (...) não tem muitos
134 materiais, eu fiz um curso o ano passado, mas ele falou tão é (...) o básico
135 que eu (...) não tenho uma opinião formada. Não tenho mesmo.
- 136 19) [12.25] Pesquisador: E (...) e aí o (...) o documento ele através de (...) de um
137 exemplo ele contempla a leitura crítica né que até você já citou e o
138 letramento crítico e (...)
- 139 20) [12.39] Respondente: Tá, mas assim, eu não consegui fechar ainda o
140 letramento tudo bem você vai é você (...) o acesso á leitura, todos os
141 conteúdos você coloca aí como introdução para o letramento né é (...) mas
142 eu não consegui fechar ainda esse letramento crítico (...)
- 143 21) [12.58] Pesquisador: Você vê diferença entre (...)
- 144 22) [13.01] Respondente: Entre o letramento e (...)
- 145 23) [13.02] Pesquisador: E a leitura crítica (...). Leitura crítica e letramento
146 crítico através desses dois exemplos (...). Você conseguiu perceber
147 diferenças, semelhanças (...) quando ele aborda a atividade através do
148 exemplo (...) que ele coloca lá é (...) questões sobre leitura crítica tem um
149 exemplo de uma atividade focando a leitura crítica e um exemplo de

- 150 atividade focando o letramento crítico. Como que você vê essas duas
151 diferenças (...) essas duas propostas?
- 152 24) [13.36] Respondente: Eu acho que (...) são praticamente ligadas (...) né
153 porque quando você falou a leitura já (...) um passo está dentro do
154 letramento (...) crítico, casa-se os dois né é (...) eles estão interligados, mas
155 essa (...) eu acho que tem que ser melhor exemplificado essa (...) essa
156 diferença entre a função, o que é mesmo o letramento, que é uma
157 terminologia nova e agora (...) e a outra nem tanto, a outra é mais (...) é (...)
158 dá pra definir melhor né. Agora o letramento crítico, eu (...) não dá ainda pra
159 fechar, eu acho que não dá pra fechar.
- 160 25) [14.23] Pesquisador: Então através desses dois exemplos você (...) tipo
161 assim não ficou claro?
- 162 26) [14.27] Respondente: Não, nesse (...) não, não ficou. Não ficou bem
163 definido, uma que ele vai é (...) ampliando mais né. Ele vai pro músico, vai
164 pro inter né e ele vai expandindo mais aí assim só o crítico não fechou.
165 Seria o letramento de uma forma geral né
- 166 27) [14.49] Pesquisador: E aí após né a leitura desse documento, quais as
167 viabilidades dessas idéias do documento na prática de sala de aula. Gostaria
168 que você comentasse sobre as possibilidades, impossibilidades de prática
169 desse documento, porque que ele é possível, porque que ele seria
170 impossível né. Através da sua experiência lendo o documento o que que
171 você acha que poderia ser aplicado em sala de aula?
- 172 28) [15.17] Respondente: Ó, primeiro passo ele é possível né. Pra isso ele tem
173 que romper muitas coisas, muitas barreiras é (...) primeiro é (...) começar da
174 quinta (5ª) e oitava (8ª). Iniciar essa metodologia já na quinta (5ª) série
175 porque é (...) você começa com textos e acaba caindo na gramática e esse
176 não é o foco né. No Ensino Médio, no momento isso aqui é impossível,
177 porque eles não têm bagagem, eles não têm interesse, aquele resgate que
178 eu falei no começo né. De quinta (5ª) à oitava (8ª) você tem algumas
179 possibilidades maiores, tem uma possibilidade maior. É (...) primeiro na
180 minha opinião, o resgate da língua, os porquês né e aí sim começar com
181 essa metodologia desde o início, desenvolver o raciocínio, introduzir a leitura,
182 desenvolvimento crítico é (...) considerar mais o letramento, as fontes, o
183 novo né essa inclusão e exclusão tem que ser melhor trabalhada, a
184 cidadania, todos esses itens tem que ser resgatado é (...) trabalhado e
185 enfatizado. Pra depois a introdução do método. E se você começar agora
186 com o método (...) aí você vai ter um (...) eu acho que não é regressão né
187 porque o que é novo você (...) vai dar um pouco mais de trabalho. (...). Vai
188 ser bem trabalhoso, mas é possível sim e assim é (...) se os nossos alunos
189 tivesse já um nível de entendimento, já tivesse rompido essas barreiras,
190 nossa seria (...) tudo de bom essa metodologia nova né ela sai assim
191 redondinha e vem de encontro com tudo né vem com (...) oralidade, a
192 escrita e (...) e eu concordo com o documento aqui que deixa uma lacuna
193 assim enorme principalmente na (...) na oralidade, não é trabalhado é (...) e
194 fala também sobre é (...) a capacitação do professor (...) tem professor que
195 domina muito a gramática mas não domina a oralidade, que que ele faz?
196 Ele esquece a oralidade e (...) parte pra cá. Não domina muito a escrita que
197 que ele faz? A gramática é mais fácil né tira daqui põe pra lá, ajeita né, é
198 como mexer um bolo, põe os ingredientes e mexe né. Senão tiver esse
199 domínio, essa capacitação, essa (...) esse entendimento o método também

- 250 38) [22.03] Pesquisador: Ah, então você ainda continua fazendo os cursos pra
251 não perder (...)
- 252 39) [22.08] Respondente: Continuo... Pra não perder vocabulário pra aumentar,
253 agora tem a introdução da gíria, tem a introdução da internet, tem as
254 músicas que você tem que estar atualizada porque se você é (...) só não
255 expor pros seus alunos os porquês eles acabam também a não gostar
256 porque se você não entende (claro) você não gosta né então você tem que
257 estar muito bem habilitada.
- 258 40) [22.31] Pesquisador: E aqui no CAP você está há quando tempo?
- 259 41) [22.33] Respondente: No CAP eu entrei esse ano.
- 260 42) [22.39] Pesquisador: Gostaria de agradecer a sua entrevista, a sua
261 participação. Espero que a gente possa trocar muitas idéias aí que esse
262 documento realmente ele possa fazer parte da sua prática, te auxiliar pra
263 que ano que vem tipo ela melhore né.
- 264 43) [22.59] Respondente: Então, é (...) esse ano assim no final do ano tudo é
265 (...) nos últimos dois meses eu comecei entre aspas, bem sutilmente a
266 introduzir esse método né começar mais contexto tirar um pouquinho esse
267 negócio de gramática, mas assim é um longo percurso. Durante anos e
268 anos e anos e anos (uma questão cultural né) exatamente. (...) É um
269 trabalho árduo, mas os resultados são gostosos. Principalmente esse
270 negócio de filme legendado, dublado né que geralmente eles não falam,
271 não assiste, não ouve o sotaque, as músicas querem tudo facilitado,
272 traduzido, entendido, né. Trabalho árduo, mas os resultados são
273 [xxxxxxxxxxx].
- 274 44) [23.59] Pesquisador: Tá ok. Obrigada
- 275 45) [24.01] Respondente: Obrigada você.
- 276
- 277 **Fim da gravação [24.05]**

APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: 2ª ENTREVISTA P2

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
Pesquisadora: Josimayre Novelli Coradim
Instrumento: Entrevista semi-estruturada
Título: 2ª entrevista P2
Referência: ENT02

- 1 [00.05] Pesquisador: É [...] então eu gostaria que você comentasse sobre os objetivos da
 2 sua atividade de leitura, quando você desenvolveu essa atividade, qual era o seu
 3 objetivo em trabalhar com essa atividade?
- 4 [00.20] Respondente: O primeiro objetivo foi é [...] sempre aumentar o vocabulário né,
 5 aumentar o vocabulário, aí eu passei esse diálogo pra eles e [...] deixei eles perceberem
 6 [...] sozinhos né é [...] o que o texto queria dizer [...] aí depois de uma discussão né [...] eu
 7 vi lá e o entendimento do texto e aí eu fui é [...] questionando eles [...] o que o texto
 8 dizia é [...] porque que tinha dado aquele texto, que que eles tinham entendido, e [...] ai
 9 depois eu perguntei, que tempo verbal que está né, e assim pela [...] pelo contexto eles
 10 já conseguiram dizer né e ai antes de passar, mudar pra gramática é [...] pedir pra
 11 algumas alunas fazerem esse diálogo lá na frente, duas alunas e aí ficou interessante,
 12 nós resolvemos passar e transformar isso numa peça teatral. [...] E aí como espaço da
 13 escola não deu e o meu horário também não dava certo eles fizeram um vídeo [...] e aí
 14 eu passei pra sala, passei para as oitavas que foi o conteúdo que eu dei e passei para a
 15 sétimas que é o conteúdo que eles vão ver é [...] e sem falar nada de percebendo que
 16 estavam falando tipo que o texto em si é isso né o texto fala de uma [...] de uma [...] de
 17 uma [...] vidente né, então eu peguei bem, bem nítido, bem fácil o vocabulário pra eles
 18 que cobra pra fazer esse tipo de coisa né uma acreditou e a outra não, foram três pessoas
 19 e eles já perceberam né, depois eu entrei aí com [...] nisso eu demorei duas aulas (ahan)
 20 ou eles começarem a definir né, não qual o tempo verbal que mais aparece, qual que
 21 elas repetem o tempo todo aí porque aqui no texto, no [...] no vídeo elas falam né, will,
 22 will, will, will o tempo todo e eles conseguiram perceber isso aí [...] bem [...] depois só
 23 fiz a gramática ali [xxxxxxxxxxxxxx] as pessoas que não alteram e pronto {ok} e até
 24 hoje eles lembram disso daí entendeu do [xxxxxxx] foi legal, interessante.
- 25 [02.40] Pesquisador: É [...] e na sua opinião, que tipo de leitura ou que tipos de leitura
 26 predominaram na sua atividade?
- 27 [02.49] Respondente: Como assim?
- 28 [02.50] Pesquisador: De leitura como decodificação, leitura crítica, que tipo de leitura
 29 você acha que foi mais trabalhada com essa atividade?
- 30 [02.57] Respondente: Foi mais é [...] decodificação (ahan) né porque o texto já favorece
 31 (ahan) né já [...] a linguagem dele, a história em si é [...] mas aí entra [...] entro a crítica
 32 também né (ahan) porque que ela faz isso, será que é verdade (ahan) alguns acreditam,
 33 outros não isso aí entra também né (ahan) quem já foi, já teve alguém que participou
 34 [...] experiência de vida né, o resultado né, como é que foi né e entra também um
 35 pouquinho disso aí mas no início foi por decodificação mesmo. (ahan)
- 36 [03.33] Pesquisador: E nessa sua atividade o que você acha que ela se parece com a
 37 [xxxxxxx], o que ela tem a ver com aquele documento, com aquelas atividades
 38 propostas?
- 39 [03.44] Respondente: Então quando eu estava dando, até na [...] na escolha do texto é
 40 [...] lembrei lá documento e [...] eu acho que o perfil é esse aí! Dá o texto [...] vê o que
 41 eles conseguem compreender é [...] deixar eles se pronunciarem, né e [...] você não
 42 precisa ir direto à gramática né, a gramática vai ser introduzida através do texto (ahan)
 43 né (ahan) e esse texto ele frisa bem isso aí (ahan) né, [xxxxxxx] o futuro, o tempo
 44 verbal aparece o tempo todo então acho que vem de encontro com o que [...] o
 45 documento [xxxxxxx] né (ahan) [...] é [...]
- 46 [04.26] Pesquisador: E aí assim o que que ela não tem a ver com [xxxxxxxxxxxxxxxxx]
 47 [...] consegue visualizar?
- 48 [04.35] Respondente: Consigo. É [...] se você [...] se eu fizesse o inverso, fosse direto a
 49 gramática, o quadro né [...] desse a exemplificação é [...] talvez esse texto aqui não
 50 geraria essa discussão (ahan) né essa experiência, não teria espaço pra isso (ahan), pra

51 essa conversação, pra essa abertura, quem acredita, quem não, conversa com os pais, as
52 lembranças é [...] essa parte seria nula (ahan) né, eu daria o texto, eles já saberiam do
53 que estava acontecendo e aí não [...] não contaria nada né (ahan). Essa idéia de
54 transformar em, na peça teatral pra eles entenderem o [...] melhor né (ahan) é [...] a
55 previsão, o tempo já seria tudo, tudo novo (ahan) seria...

56 [05.25] Pesquisador: Mas assim olhando pra ela do jeito que você trabalhou, que que ela
57 não tem com relação ao documento? [...] Porque você falou se fosse ao contrário, mas
58 você não trabalhou o contrário, você trabalhou do jeito que [...] /é [...] ela determinou/
59 [xxxxxxxxxxxxxxxx] uma coisa que não tem, não está relacionada ao documento?

60 [05.47] Respondente: Que não está relacionada?

61 [05.49] Pesquisador: É. Que que a tua, tua atividade de leitura trás que o documento [...]
62 não traz que o documento trouxe, o documento trouxe várias coisas, o que que essa
63 atividade daí [...] não traz em relação ao documento?

64 [06.04] Respondente: Não consigo identificar.

65 [06.09] Pesquisador: E aí por último eu gostaria que você comentasse como que foi
66 elaborar essa atividade, esse [...] já que você falou que foi diferente, que quando você
67 foi elaborar você pensou no documento, se foi fácil, foi difícil, foi muito diferente do
68 que você queria fazer?

69 [06.27] Respondente: É, um pouco diferente né porque você é [...] tem que [causar] um
70 pouco mais, você tem que esperar o retorno dos alunos né, o tempo deles né, é [...] as
71 vezes nessa, nessa [...] nessa prática inicial é [...] você não pode interromper né você
72 tem que deixar mesmo só mediar ali né é [...] mas assim é difícil porque você tem que
73 pensar na série, você tem que pensar é [...] como que você vai é [...]. Que a gente ta
74 acostumado a tão dá pronto, pronto, pronto que você tem que segurar né é [...] você tem
75 que escolher o material que [...] que você que [...] que [...] que cabe pra aquela série, pra
76 aquele [...] determinada pessoa e [...] elaborar um plano de aula sem estar interferindo
77 muito (ahan) né aí você tem que fuçar, pesquisar, esse dá não esse vou ter que escrever
78 mais, não esse eles são capazes entre aspas de é [...] perceber né pra atingir o meu
79 objetivo, é complicado. Porque a gente ta tão acostumado a dar pronto, pronto, pronto
80 que na hora que você solta um pouquinho você tem medo de [...] perder um pouquinho
81 né a rédea, mas não [...] é gostoso, é gostoso porque você vê o resultado sem [...]. Eles
82 mesmo vão te mostrando os resultados né (ahan) isso que é gostoso. É isso.

83 [08.06] Pesquisador: Então ta bom, gostaria de agradecer então pela [xxxxxxxxxxxxxxxx].

84 [08.10] Respondente: Brigada você.

85

86 **/.../ Fim da entrevista e da fita [08.14]**

APÊNDICE E - ANÁLISE DA 1ª ENTREVISTA P1

TEMAS	LOCALIZAÇÃO NA TRANSCRIÇÃO				
Análise crítica	[L33-35]; [L171-173]; [L185-186]; [L217]				
Apreciação	[L32-35;36]; [L122-123]; [L152]; [L162]; [L168]; [L170]; [L177]; [L190]; [L225-226]; [L242-243]; [L244-245]				
Auto-crítica	[L23-25]; [L93-95]; [L123-124]; [L184-185]				
Avaliação da aplicabilidade [L96-116]; [L191-192]; [L196-208]	Possibilidade [L99]; [L145-147]; [L156-157]; [L159-160]; [L221-224]; [L227-228].	Desejo [L106-108]; [L169-170]; [L191]; [L228-229].	Condição [L109-115]; [L192-195]; [L211-217]	Mito [L115-116]	
Avaliação da prática coletiva	[L29-31]; [L133-135]; [L174-175]; [L196]; [L229]				
Conteúdo	[L27]; [L208-211]; [L218-219]				
Desenvolvimento de agência	[L53-57]				
Exemplificação (conteúdo da língua)	[L30-31]				
Exemplificação da prática (pode ser uma tipificação da análise crítica)	[L147-155]; [L232-239]				
Exercício de agência	[L42-46]; [L79-88]; [L142-145]				
Indicação e definição conceitual	[L40-42]; [L119-122]; [L127-131]; [L137-142]; [L175-176]; [L180-184]				
Objetivos da aprendizagem	[L42-46; 49-50]				
Projeção de desenvolvimento (do aluno) futuro	[L162-164]				

APÊNDICE F - ANÁLISE DA 2ª ENTREVISTA P1

TEMAS	LOCALIZAÇÃO NA TRANSCRIÇÃO			
Análise crítica	[L19-22]; [L41-43]; [L50-54]; [L87-89]; [L99-100]; [L103-105];			
Apreciação	[L47-48]; [L69];			
Auto-crítica				
Avaliação da aplicabilidade [L69]; [L70-71];	Possibilidade [L69];	Desejo	Condição	Mito
Avaliação da prática coletiva	[L48-50]; [L91-92]; [L102-103];			
Avaliação material apoio	[L89-91]; [L98-99];			
Conteúdo (atividade leitura)	[L9-10]; [L12-13]; [L28-32]; [L77-87];			
Desenvolvimento de agência				
Exemplificação (conteúdo da língua)				
Exemplificação da prática (pode ser uma tipificação da análise crítica)	[L13-15]; [L19-22]; [L23-26]; [L32-41]; [L93-94];			
Exercício de agência	[L94-98];			
Indicação e definição conceitual				
Objetivos da aprendizagem	[L6-9]; [L11];			
Projeção de desenvolvimento (do aluno) futuro	[L100-101];			
Planejamento pedagógico	[L11-12]			
Relação atividade X documento	[L67-69]; [L71-73];			

APÊNDICE H - ANÁLISE DA 1ª ENTREVISTA P2

TEMAS	LOCALIZAÇÃO NA TRANSCRIÇÃO			
Análise crítica	[L6]; [L32-33]; [L69-72]; [L79-82]; [L178-180]; [L242]			
Apreciação	[L16]; [L18]; [L171-172]			
Avaliação da aplicabilidade [L22-24]; [L158-160]	Possibilidade [L111-114]; [L155]; [L160-161]; [L169]	Desejo	Condição [L4-6]; [L7-9]; [L20-22]; [L27-29]; [L88-90]; [L155-157]; [L162-169]; [L169-171]; [L178-181]	Mito
Avaliação prática coletiva	[L24-27]; [L29-31]; [L87-88]; [L90-94]; [L101-102]; [L110-114]; [L174-177]			
<i>Avaliação prescritiva*</i>	[L103];			
Conteúdo	[L37-42];			
Desenvolvimento de agência	[L51-54]; [L55-57]			
Exemplificação (conteúdo da língua)	[L82-84]; [L157-158];			
Exemplificação da prática	[L110]; [L177-178]; [L190-204]; [L238-242]			
Exercício de agência	[L48-49]; [L99-101]; [L113-114]			
<i>História e tipo do conceito</i>	[L84-88]; [L100-102];			
Indicação e/ou definição conceitual	[L97-99];			
<i>Necessidade</i>	[L4]; [L165]; [L108-109];			
<i>Nível de compreensão</i>	[L76-]; [L125-128]; [L141-143]; [L146;148]; [L118-119]; [L77-79]; [L108-109]; [L137-139]; [L140-143]; [L148-149]			
Objetivos da aprendizagem				
<i>Posição de apoio ao documento</i>	[L16-19]; [L24]; [L155-156]; [L172-174]; [L169];			
Projeção de desenvolvimento (do aluno) futuro				

* Novas categorias em itálico

APÊNDICE I - ANÁLISE 2ª ENTREVISTA P2

TEMAS	LOCALIZAÇÃO NA TRANSCRIÇÃO			
Análise crítica	[L69-73]			
Apreciação	[L24]; [81-82]			
Auto-crítica				
Avaliação da aplicabilidade [L77-79]	Possibilidade [L72-73]	Desejo	Condição [L70]; [L72-73]	Mito [L80-81]
Avaliação da prática coletiva	[L73-74]; [L79-81]			
Avaliação prescritiva	[L74-75]			
Avaliação material apoio	[L30]			
Conteúdo (atividade leitura)	[L4-5]; [L30-31]			
Desenvolvimento de agência	[L5-6]; [L20]; [L21-22]			
Exemplificação (conteúdo da língua)	[L13-15]; [L17]; [L21-22]			
Exemplificação da prática (pode ser uma tipificação da análise crítica)	[L6-24]; [L22-23]; [L32-35]; [L53-54]; [L48-50]; [L80-81]			
Exercício de agência	[L23-24]			
Indicação e definição conceitual	[L30]; [L31-35]			
Necessidade	[L70]; [L72-73]; [L77]			
Nível de compreensão	[L60-64]			
Planejamento pedagógico	[L12-13]; [L14-15]; [L19]; [L74-79]			
Objetivos da aprendizagem				
Posição de apoio ao documento				
Projeção de desenvolvimento (do aluno) futuro				
Relação atividade X documento	[L39-45]; [L48-55]			

APÊNDICE J - COMPARAÇÃO 1ª ENTREVISTA X 2ª ENTREVISTA P2

Temas extraídos das entrevistas – P2		
P2	1ª entrevista	2ª entrevista
	Análise crítica Apreciação Avaliação prescritiva Avaliação da aplicabilidade Avaliação da prática coletiva Condição Conteúdo Desenvolvimento de agência Exemplificação (conteúdo da língua) Exemplificação da prática Exercício de agência História e tipo de conceito Indicação e/ou definição conceitual Mito Necessidade Nível de compreensão Posição de apoio ao documento Possibilidade	Análise crítica Apreciação Avaliação prescritiva Avaliação da aplicabilidade Avaliação da prática coletiva Condição Conteúdo Desenvolvimento de agência Exemplificação (conteúdo da língua) Exemplificação da prática Exercício de agência Indicação e/ou definição conceitual Mito Necessidade Nível de compreensão Planejamento pedagógico Possibilidade Relação atividade X documento

APÊNDICE K - COMPARAÇÃO ENTRE P1 E P2 – 1ª ENTREVISTA

Categorias (temas) - P1	Categorias (temas) - P2
Análise crítica	Análise crítica
Apreciação	Apreciação
Autocrítica	
Avaliação da aplicabilidade	Avaliação da aplicabilidade
Avaliação da prática coletiva	Avaliação da prática coletiva
	<i>Avaliação prescritiva*</i>
Condição	Condição
Conteúdo	Conteúdo
Desejo	
Desenvolvimento de agência	Desenvolvimento de agência
Exemplificação (conteúdo da língua)	Exemplificação (conteúdo da língua)
Exemplificação da prática	Exemplificação da prática
Exercício de agência	Exercício de agência
Indicação e definição conceitual	Indicação e definição conceitual
	<i>História e tipo do conceito</i>
Mito	
	<i>Necessidade</i>
	<i>Nível de compreensão</i>
Objetivos da aprendizagem	
	<i>Posição de apoio ao documento</i>
Possibilidade	Possibilidade
Projeção de desenvolvimento (do aluno) futuro	

* novas categorias surgidas a partir da análise de P2 em itálico

APÊNDICE L - COMPARAÇÃO ENTRE P1 E P2 – 2ª ENTREVISTA

Categorias (temas) - P1	Categorias (temas) - P2
Análise crítica Apreciação Avaliação da aplicabilidade Avaliação da prática coletiva Avaliação material apoio Exemplificação da prática Exercício de agência Objetivos da aprendizagem Planejamento pedagógico Possibilidade Projeção de desenvolvimento (do aluno) futuro Relação atividade X documento	Análise crítica Apreciação Avaliação prescritiva Avaliação da aplicabilidade Avaliação da prática coletiva Condição Conteúdo Desenvolvimento de agência Exemplificação (conteúdo da língua) Exemplificação da prática Exercício de agência Indicação e/ou definição conceitual Mito Necessidade Nível de compreensão Planejamento pedagógico Possibilidade Relação atividade X documento

APÊNDICE M - FERRAMENTA DE TRIANGULAÇÃO (FT) – P1 – 1ª ENTREVISTA

Instrução: Os temas de 1 a 6 foram propostos para os excertos de P1 indicados na Grade A. Indique no campo à esquerda de cada excerto o provável tema a que se relaciona. É possível que um tema se aplique a mais de um excerto.

1. Análise crítica
2. Avaliação da aplicabilidade
3. Conteúdo
4. Desenvolvimento de agência¹³
5. Exemplificação da prática
6. Objetivos da aprendizagem

Grade A

	“... a minha visão de cidadania é que o (...) que a pessoa possa desenvolver, ele possa é, crescer né e que ele, ele exerça o direito dele, que ele tem na sociedade os direitos que ele tenha né, que ele possa tá exercendo esse, esse direito e (...) se saindo em qualquer situação tanto de trabalho quanto de vida, de convivência pessoal né, eu acho que é isso (...) que ocorre.”
	“Gostei muito do documento, a linguagem bem clara né e também o que gostei muito que ele apresenta a teoria e apresenta como trabalhar essa teoria porque muito, eu tenho criticado muito isso, a teoria vem, mas não vem explicitando como você fazer o trabalho e nesse documento tem como você trabalhar, então gostei muito disso no documento.”
	“É (...) como (...) acredito que não seja só eu que tenha esse problema nós, nós temos usado muito texto como pretexto né. Pra trabalhar uma gramática, trabalhar vamos supor um tempo verbal...”
	“... eu penso que não vai ser assim de repente né que nosso aluno ele vem há muito tempo em um (...) fazendo uma leitura digamos assim superficial, ele não tá conseguindo ainda chegar a esse ponto então acredito que vai ser mais difícil você desenvolver essa leitura crítica, mas não impossível né que aos poucos você vai é (...) inferindo né.”
	“... aluno vai aprender regras gramaticais, mas não vai aprender a se comunicar na língua.”
	“... eu tenho criticado muito isso, a teoria vem, mas não vem explicitando como você fazer o trabalho e nesse documento tem como você trabalhar...”
	“... pode é se tornar um cidadão mais crítico e mesmo estar desenvolvendo a cidadania né, a questão da cidadania dele esse foi o ponto mais assim me tocou.”

Instrução: Os temas de 1 a 7 foram propostos para os excertos de P1 indicados na Grade B. Indique no campo à esquerda de cada excerto o provável tema a que se relaciona. É possível que um tema se aplique a mais de um excerto.

1. Apreciação
2. Autocrítica
3. Condição
4. Desejo
5. Projeção de desenvolvimento futuro do aluno

¹³ ação e envolvimento esperado por parte do aluno

6. Avaliação prescritiva
7. Necessidade

Grade B

	“... achei bastante interessante assim que eles pode fazer isso e partindo da quinta (5ª) série até quando ele chegar no Ensino Médio ele vai tá pronto pra fazer qualquer tipo de leitura.”
	“... ponto também que me chamou a atenção assim pra que o aluno possa fazer a leitura crítica ele tem que pelo menos ter (...) uma base na língua estrangeira né que é o que tá faltando nos nossos alunos, eles vem de quinta (5ª) à oitava (8ª), eles não conseguem, muitos alunos você chega no Ensino Médio ele não reconhece um pronome, como que eu vou poder fazer uma leitura, se ele não tem aquela base da língua ainda. Então eu acho assim que (...) primeiramente ele tem que desenvolver um certo é (...) aprendizado na linguagem e isso que se torna difícil...”
	“Gostei muito do documento, a linguagem bem clara né e também o que gostei muito que ele apresenta a teoria e apresenta como trabalhar essa teoria porque muito, eu tenho criticado muito isso, a teoria vem, mas não vem explicitando como você fazer o trabalho e nesse documento tem como você trabalhar, então gostei muito disso no documento.”
	“(...) a gente tem que trabalhar o aluno de forma a formar uma pessoa crítica (...).
	“... que ele vai ter a visão dele não a visão do professor. Espero que daqui pra frente quanto mais à gente leia mais a gente consiga é ver e aprender sobre isso né, quanto você pode estar ajudando o aluno a fazer essa leitura.”
	“A primeira foi a que eu já disse né que o aluno vem sem uma bagagem, chega no Ensino Médio, porque ele está centrado mais pro Ensino Médio né o documento, então ele chega no Ensino Médio já sem uma bagagem é (...) suficientemente nessa (...) nessa linha (...) só que, isso aí depende do professor, né.”
	“Então eu acho assim, que ele tem que fazer, ele que tem que adquirir o conhecimento que tem que partir desse conhecimento pra que ele possa ser incluso na sociedade e em todo meio que ele for né, então eu penso dessa forma”.
	“É aí que eu vejo o maior erro que eu tenho cometido até agora né, porque é muitas vezes você induz a leitura e não é bem assim o aluno ele tem que ter (...) desenvolver o conhecimento pra que ele possa fazer a leitura dele...”

Instrução: Os temas de 1 a 6 foram propostos para os excertos de P1 indicados na Grade C. Indique no campo à esquerda de cada excerto o provável tema a que se relaciona. É possível que um tema se aplique a mais de um excerto.

1. Avaliação da prática coletiva
2. Exemplificação (conteúdo da língua)
3. Possibilidade de aplicabilidade
4. Mito
5. Exercício de agência¹⁴
6. Indicação e definição conceitual

¹⁴ ação e envolvimento esperado por parte do aluno

Grade C

	“Seria a junção né da linguagem com a cultura e o conhecimento. É (...) porque (...) a gente tende a trabalhar apenas é a linguagem e deixa de lado a cultura e (...) o conhecimento na totalidade né.”
	“É (...) como (...) acredito que não seja só eu que tenha esse problema nós, nós temos usado muito texto como pretexto né. Pra trabalhar uma gramática, trabalhar vamos supor um tempo verbal...”
	“... é (...) aprendizado na linguagem e isso que se torna difícil e é o que a gente vai ter que trabalhar isso em pouco tempo.”
	“... nós temos usado muito texto como pretexto né. Pra trabalhar uma gramática, trabalhar vamos supor um tempo verbal...”
	“Que ele possa ler um texto, entender esse texto e formular né a sua (...) o seu ponto de vista, saber é (...) observar na sociedade na qual ele está inserido é saber observar o (...) que tem errado o que tem de certo ou mesmo formular um pensamento a respeito de alguma coisa...”
	“... eu acho assim que a inclusão não é só a pessoa estar ali (...) é no meio da (...) de uma situação né. A inclusão ele tem que estar participando realmente, tem que ser um cidadão participativo na sociedade e muitas vezes nós no ensino exclui realmente né porque a gente é (...) muitas vezes você não tá trabalhando a cabeça do aluno pra que ele, ele tem que se incluir não você inclui-lo né. Então eu acho assim, que ele tem que fazer, ele que tem que adquirir o conhecimento que tem que partir desse conhecimento pra que ele possa ser incluso na sociedade...”
	“Eu vejo que tem possibilidade sim, mas é (...) acredito assim que todo começo é difícil, mas a gente pode conseguir sim e a partir de um pouquinho aqui, um pouquinho ali que você vai inserindo né, colocando como eu citei o exemplo da quinta (5ª)...”

APÊNDICE N - FERRAMENTA DE TRIANGULAÇÃO (FT) – P2 – 1ª ENTREVISTA

Ferramenta de Triangulação (FT) – P2 – 1ª entrevista

Instrução: Os temas de 1 a 5 foram propostos para os excertos indicados na Grade A. Indique no campo à esquerda de cada excerto o provável tema a que se relaciona. É possível que um tema se aplique a mais de um excerto.

1. Condição
2. Avaliação da aplicabilidade
3. Necessidade
4. Avaliação prescritiva
5. Exercício de agência ¹⁵

Grade A

	[...] essa visão tem que ser melhor trabalhada (...).
	[...] Se não tiver esse domínio, essa capacitação, essa (...) esse entendimento o método também não funciona, não funciona porque como é que você vai trabalhar uma coisa que você não domina né, você tem que ter domínio total das três habilidades.
	[...] aí sim você começa aproveitar e colocar mais ainda o aluno dentro do contexto.
	[...] essa inclusão e exclusão tem que ser melhor trabalhada.
	[...] é (...) a necessidade de pausadamente sondar os alunos, ver o nível que ele se encontra principalmente na língua estrangeira moderna [...]
	[...] Iniciar essa metodologia já na quinta (5ª) série porque é (...) você começa com textos e acaba caindo na gramática e esse não é o foco né. No Ensino Médio, no momento isso aqui é impossível, porque eles não têm bagagem, eles não têm interesse, [...].
	[...] é (...) pra começar esse método é (...) você tem que fazer primeiro todo um resgate.

Instrução: Os temas de 1 a 6 foram propostos para os excertos indicados na Grade B. Indique no campo à esquerda de cada excerto o provável tema a que se relaciona. É possível que um tema se aplique a mais de um excerto.

¹⁵ ação e envolvimento esperado por parte do aluno

Grade B

	[...] linguagem atual que é a linguagem de internet e aí ele começa a já trabalhar em cima dessa linguagem mais atual e te dá umas dicas de como que você pode mudar essa metodologia.
	[...] seria (...) tudo de bom essa metodologia nova.
	É (...) não é tão extenso o documento é (...) dá pra você ler, analisar, com calma cada tópico.
	Iniciar essa metodologia já na quinta (5ª) série porque é (...) você começa com textos e acaba caindo na gramática.
	[...] esse método porque ele vai romper assim totalmente.
	Vai ser bem trabalhoso, mas é possível sim.
	[...] tudo de bom essa metodologia nova.
	[...] assim a compreensão é bem (...) bem nítida.
	De quinta (5ª) à oitava (8ª) você tem algumas possibilidades maiores, tem uma possibilidade maior.

Instrução: Os temas de 1 a 6 foram propostos para os excertos indicados na Grade C. Indique no campo à esquerda de cada excerto o provável tema a que se relaciona. É possível que um tema se aplique a mais de um excerto.

1. Avaliação prática coletiva
2. Desenvolvimento de agência ¹⁶
3. Exemplificação da prática
4. Indicação e/ou definição conceitual
5. Nível de compreensão
6. História e tipo do conceito

Grade C

	[...] é desenvolvido a leitura nele e ele passa a dar sua própria opinião.
	É (...) lógico né então que um dia ele pode chegar lá.
	[...] o letramento, que é uma terminologia nova e agora (...) e a outra nem tanto, a outra é mais (...) é (...) dá pra definir melhor né. Agora o letramento crítico, eu (...) não dá ainda pra fechar, eu acho que não dá pra fechar.
	[...] isso daí não chega a afetar minha aula.
	[...] e ainda as pessoas não sabem trabalhar com isso aí.

¹⁶ ação e envolvimento esperado por parte do aluno

	Agora (...) o letramento começou agora né. Tá começando agora, é novo, tá sendo estudado agora porque já vinha dos tempos de uns nove (9) anos, padrão americano e ainda as pessoas não sabem trabalhar com isso aí.
	Na realidade eu tenho poucas informações sobre esse letramento.
	[...] eu comecei (...), bem sutilmente a introduzir esse método.
	[...] (...) tem professor que domina muito a gramática mas não domina a oralidade.
	[...] queira ou não queira pra você entender qualquer coisa você tem que ler, entender e dar sua opinião você vai tá fazendo uma leitura crítica.

APÊNDICE O - RESULTADO DA TRIANGULAÇÃO – P1 – 1ª ENTREVISTA

Referência na FT	Classe/ Linha	PP	G		E	M	Dd			D		Resultado			
Grade A	1	4	1	4	6	5	4			4		*C (4)			
	2	1	2	5	2	2	2			2		*A (5)			
	3	5	3	5	5	1	1	3	5	1	5	C (5)	A (3)		
	4	2	1	2	1	4	1	6		1	2	A (4)	C (3)		
	5	3	2	3	2	3	3	5		3		C (5)			
	6	1	1	2	6	2	2	2			1		A (4)	C (3)	
	7	6	1	2	6	1	4	1	4		6	4	C (3)	A (3)	A (3)
Grade B	1	5	1	5	5	5	1	5		1	5	C (6)	A (3)		
	2	3	1	3	4	7	3	3	1	6	3	7	C (3)		
	3	1	1	6		1	1	1	7		1		C (6)		
	4	7	6	5	7	5	5	2	5	7	6		C (3)	A (4)	
	5	4	4			4	5	4	5		4		C (5)		
	6	3	3			6	2	6			3		C (3)		
	7	7	5	5	6	5	5	3	5		6	7	C (5)		
	8	2	2	7	2	2	2	2	3	7	2	6	7	C (6)	A (3)
Grade C	1	6	1	1	3	1	1	1		1	6	C (6)			
	2	1	2	2		2	4	1	2	1	2	C (5)	C (3)		
	3	4	5			3	3			4		*D			
	4	2	2			6	4	1	2	1	2	C (4)			
	5	5	3			3	3	3	5		5		C (3)	A (4)	
	6	5	4	6	4	5	1	4	5	6		C (3)	A (3)		
	7	3	4	5	3	3	1	3	3	3	4	C (5)			

* C: consistência; A: alternatividade; D: divergência

APÊNDICE P - RESULTADO DA TRIANGULAÇÃO – P2 – 1ª ENTREVISTA

Referência na FT	Classe / Linha	PP	G	E	M	Dd	D	Resultado					
Grade A	1	4	2	3	2	3	3	3	4	*A (4)			
	2	1	1		1	3	1	5	1	3	*C (5)		
	3	5	2		2	4	2		2		A (4)		
	4	3	2	3	3	3	3		3		C (6)plena		
	5	1	3	4	4	1	3		3		A (3)		
	6	2	2	4	5	4	3	4	4	2	C (3) A (4)		
	7	1	3	2	3	5	4	1	2	3	1	3	C (3) C (4)
Grade B	1	5	1		4	4	2		5		*D		
	2	2	2		6	2	2	3	2		C (5)		
	3	6	1	2	6	3	5	1	6	2	3	C (3)	
	4	4	4		3	4	1	5	1	4		C (4)	
	5	1	1		1	1	2	3		2		C (4)	
	6	6	3	6	6	2	2	6		3		C (4)	
	7	2	2		6	2	2		6			C (4)	
	8	6	2	4	2	1	2		1	2		A (4)	
	9	3	5	2	3	5	2	3	3			C (4)	
Grade C	1	4	3		2	5	2	3	2			A (3)	
	2	2			5	2	2		2			C (4)	
	3	5	4		3	6	4		4	5		A (3)	
	4	1	3	1		1	3	3	3			C (3) A (3)	
	5	1	5		4	3	1		1			C (3)	
	6	6	6		4	1	1	4	6	1	5	6	C (4) A (3)
	7	5	5		4	5	4	5	5			C (4)	
	8	3	2		6	3	3	4	3			C (4)	
	9	1	1	3	3	3	1	3	1			C (4) A (4)	
	10	5	4		4	5	2		4			A (3)	

* C: consistência; A: alternatividade; D: divergência

APÊNDICE Q - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Maringá, novembro de 2007.

Prezada professora:

Este documento tem por objetivo formalizar a sua aceitação para participar da minha pesquisa na qualidade de sujeito, que pretendo realizar junto ao programa de graduação em nível de Mestrado na Universidade Estadual de Londrina.

O objetivo da minha pesquisa é conhecer como professores interpretam as orientações curriculares (OCM) para o ensino de leitura em inglês e contribuir para a formação de professores de língua estrangeira. Essa pesquisa irá analisar as entrevistas realizadas com três professoras de uma escola da rede pública de ensino, bem como atividades de leitura realizadas por elas. O estudo irá abordar os entendimentos sobre as OCM quanto ao ensino de leitura, os sentidos dessas orientações expressos na elaboração de uma atividade de leitura, bem como as relações que se estabelecem entre as interpretações das orientações pelos professores e as projeções emanadas pelas orientações curriculares.

Para realizar a análise dessa pesquisa, irei utilizar os dados fornecidos através das entrevistas gravadas em áudio durante os meses de novembro e dezembro de 2007, e as atividades de leitura elaboradas pelas professoras.

A análise será encaminhada aos sujeitos da pesquisa para ser compartilhada, para conhecer as reações possíveis à interpretação, e também, para obter confirmação e/ou retificação de seu conteúdo.

Os sujeitos da pesquisa serão identificados pelo uso de siglas em toda e qualquer parte do trabalho. As gravações em áudio das entrevistas serão transcritas, impossibilitando qualquer identificação dos sujeitos. A participação dos sujeitos será livre, e os mesmos terão a liberdade para retirar-se da pesquisa, sem lhe causar nenhum dano.

Mediante os esclarecimentos acima, peço assinar este documento no campo indicado abaixo.

Atenciosamente,

Josimayre Novelli Coradim

Pós-graduanda do Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – Paraná.

Eu, _____,
estou ciente do conteúdo deste termo de consentimento e concordo em participar da pesquisa, conforme proposta neste documento.

_____, ____ de _____ de _____.

ANEXOS

ANEXO A - AULA SOBRE LEITURA – P1

P1 – Professora de Língua Estrangeira Moderna – Inglês da Rede Estadual de Educação.

Life on the River Nile

The ancient Egyptians lived in cities and towns along the River Nile. Children played by the river. Mothers washed the clothes in the river. People traveled from place to place by boat. Everything depended on the River Nile.

These ancient Egyptians had many temples and statues in their cities and towns. These statues and temples were important to the people.

Then, in 1960, the Egyptian government decided to build a dam in Aswan. More than 35,000 men worked in this dam. They started in 1960 and finished in 1970.

The Aswan Dam created the huge Lake Nasser. Many temples and statues disappeared under the water.

The government moved two famous temples to a safe place away from the lake. These were the temples of Ramses II.

Archeologists helped to move the temples. They numbered each stone. The archeologists wanted the temples to look exactly as they did originally.

(AMOS, E.; PRESCHER, E. **New Ace**, v. 3, Ed. Longman, Longman).

Leia o texto e responda as questões: (Atividade elaborada por P1)

- 1) As civilizações egípcias deixaram muitas obras de arte. Você conhece alguma? Quais?
- 2) Qual é a importância de templos, estátuas e outras obras dessa espécie aos povos ou civilizações?
- 3) O Rio Nilo é de suma importância para os egípcios. No Brasil, um famoso rio pode ser comparado a ele, em extensão e importância. Que rio é este?
- 4) O Rio Nilo é de suma importância para os egípcios. No Brasil, temos o rio São Francisco que pode ser comparado a ele, em extensão e importância. Você conhece a história deste rio e dos povos que vivem ao longo do mesmo? Discuta com seus colegas sobre isso.
- 5) Discute-se hoje a questão da transposição do Rio São Francisco, qual a sua opinião sobre esse assunto? Argumente.
- 6) O que é mais importante, a construção de barragens ou a preservação de templos, estátuas? Por quê?
- 7) A interferência humana na natureza com a ajuda de pesquisadores, arqueólogos, geólogos, biólogos pode de alguma forma prejudicar o solo, a fauna, a flora? Como?

Sugestões de trabalho com o texto:

- 1) Retirar os verbos do texto e colocá-los no tempo presente;
- 2) Criar frases com estes verbos no simple past;
- 3) Retirar algumas orações do texto, por exemplo: "The Egyptians lived in cities along the River Nile"; "Children played by the river", e:
 - a) passá-las para o simple present;
 - b) passar para a forma interrogativa e negativa, por exemplo:
 - * Archeologists helped to move the temples.
 - Did Archeologists help to move the temples?
 - Archeologists didn't help to move the temples.
- 4) Pesquisar e encontrar imagens representativas que ilustrem o texto e fazer cartazes com as mesmas, usando frases do texto. Exemplo: "The Aswan Dam created the huge Lake Nasser" (imagem do Lago Nasser); "These were the temples of Ramses II", (imagens dos templos de Ramsés II), etc.

Esta aula foi montada no intuito de despertar no aluno a capacidade de criticidade, levando-o a refletir sobre a vida dos povos egípcios, a importância do Rio Nilo para estes povos e toda a riqueza cultural representada pela arte egípcia. Porém não ficando a aula presa à antiguidade daqueles povos, quando podemos trazer essa idéia de maneira a levar o aluno a pensar a realidade brasileira, fazendo um parâmetro com a nossa história, com o nosso meio geográfico e com o nosso povo.

Para esta minha proposta de leitura retirei o texto do livro didático "New Ace" volume 3, de Eduardo Amos e Elisabeth Prescher. Ed. Longman. Utilizei o texto do livro, porém fiz uma abordagem diferenciada da abordagem trazida pelo mesmo. Segue a cópia do trabalho com o referido texto apresentado pelo livro didático.

Trabalho apresentado pelo livro didático¹⁷

- 1) Check all the sentences that are correct.
 - a) the ancient Egyptians lived in cities along the River Nile. ()
 - b) Children played by de river. ()
 - c) Mothers didn't wash the clothes in the river. ()
 - d) The Aswan Dam was started in 1970. ()
 - e) More than 35,000 men worked on the dam. ()
 - f) Archeologists numbered each stone in the temples. ()

- 1) Answer the questions with a complete sentence.
 - 1) When did work start on the Aswan Dam? *It was estarted in 1960*
 - 2) How many men worked on the dam?
 - 3) When did the work finish?
 - 4) What did the Aswan Dam create?
 - 5) What disappeared under the water?
 - 6) Who helped to move the temples?

- 2) Fill in the blanks with the past tense of the verb in parentheses.
 - a) She (live)_____in New York last year.

¹⁷ AMOS, E.; PRESCHER, E. **New Ace**, v. 3, Ed. Longman, Longman.

- b) They (work)_____in the yard yesterday.
- c) I (start)_____my homework last night.
- d) I (finish)_____my homework this morning.
- e) He (help)_____his dad wash the car.

ANEXO B - AULA SOBRE LEITURA – P2

P2 – Professora de Língua Estrangeira Moderna – Inglês da Rede Estadual de Educação.

Ensino Fundamental ~~~~~ INGLÊS

UNIT - VII

MRS. MAGOO



- Jenny:** Good afternoon, Mrs. Magoo. What will happen to me this year ?
- Mrs. Magoo:** Well, you will meet a handsome boy at a party. He will dance with you all night long.
- Jenny:** Will I be his girlfriend ?
- Mrs. Magoo:** It will depend on you, my dear.
You will be very happy that night.
- Debby:** What about me, Mrs. Magoo ? Will I have good luck ?
- Mrs. Magoo:** You won't meet a handsome boy, but you will take a wonderful trip.
- Debby:** Where will I go ?
- Mrs. Magoo:** You will travel to a foreign country.
Hey, wait a minute.
- Debby:** What will happen to me ?
- Mrs. Magoo:** You won't travel with your parents. You will travel with friends, and I see a romance.

Vocabulary

all night long	– a noite inteira	parents	– pais
but	– mas	to dance	– dançar
dear	– querido(a)	to happen	– acontecer
foreign country	– país estrangeiro	to meet	– encontrar
friends	– amigos	to take a trip	– fazer uma viagem
girlfriend	– namorada	to travel	– viajar
good luck	– boa sorte	to see	– ver
handsome	– simpático, bonito	to wait	– esperar
happy	– feliz	wonderful	– maravilhosa

GRAMMAR

FUTURE TENSE (Futuro do presente)

Para formar o futuro, em inglês, basta colocar o auxiliar *will* (sem tradução) antes do infinitivo.
I **will study** tomorrow. (*Eu estudarei amanhã.*)

GRAMMAR Simple future tense

To sleep

I will sleep early
 You will sleep early
 He will sleep early
 She will sleep early
 It will sleep early
 We will sleep early
 You will sleep early
 They will sleep early

Affirmative: He **will** sleep early.
 Interrogative: **Will** he sleep early?
 Negative: He **will not** sleep early.

Short answer: Yes, he **will**. / No, he **won't**.

Formas abreviadas { will: 'll
 will not : won't

5 Write sentences in the simple future tense.

- (I / buy a bike) *I will buy a bike.*
- (they / watch the game) *They'll watch the game.*
- (she / make a cake) *She'll make a cake.*
- (We / eat apple pie) *We'll eat apple pie.*
- (You / wear ghost costumes) *We'll wear ghost costumes.*
- (Peter / drink milk) *Peter'll drink milk.*

6 Rewrite the sentences into the required form.

- I will be eighteen in April. (neg.) *I won't be eighteen in April.*
- They will tell him a story. (int.) *Will they tell him a story?*
- Fiona will travel next month. (int.) *Will Fiona travel next month?*
- We will learn a foreign language. (neg.) *We won't learn a foreign language.*
- Ann will be in class tomorrow. (neg.) *Ann won't be in class tomorrow.*
- Ted and I will watch TV tonight. (int.) *Will Ted and I watch TV tonight?*

Simple future tense

O simple future expressa ações futuras. I **will talk** to you soon.

Em geral vem acompanhado de palavras que indicam futuro: **tomorrow, next..., in the..., etc.** I will study French **next month**.

Simple future with question words: **What** will you do tomorrow?
When will he come back?
Where will they spend the weekend?
How will she go there?

10 ten

7 Supply the simple future of the verbs in parentheses.

- We *will build* (to build) a new house next year.
- Grandma *will make* (to make) an orange cake later.
- I *will go* (to go) to the mountains tomorrow.
- The baby *will be* (to be) better tomorrow morning.
- There *will be* (to be) many students at the party next Friday.

8 Answer the questions. Use the words in parentheses.

- What will Jane wear tonight? (a long dress)
— *Jane will wear a long dress tonight.*
- Where will we go on vacation? (mountains)
— *We'll go to the mountains on vacation.*
- What time will Jeff go to the doctor? (5 p.m.)
— *Jeff will go to the doctor at 5 p.m.*
- How will Karen go to the museum? (bike)
— *Karen will go to the museum by bike.*

9 Rewrite the sentences. Use **will** and **tomorrow**.

- We are going to meet them. *We'll meet them tomorrow.*
- Jane goes to a concert every weekend. *Jane will go to a concert tomorrow.*
- We went to school yesterday. *We'll go to school tomorrow.*
- The boys are swimming now. *The boys will swim tomorrow.*
- My father was very busy last night. *My father will be very busy tomorrow.*
- Charles works hard every day. *Charles will work hard tomorrow.*

10 Rewrite the sentences. Use the adequate verb tense.

- Susan is studying English **now**.
 - (every day) *Susan studies English every day.*
 - (yesterday) *Susan studied English yesterday.*
 - (next week) *Susan will study English next week.*
- I have breakfast **every morning**.
 - (now) *I am having breakfast now.*
 - (last week) *I had breakfast last week.*
 - (tomorrow) *I will have breakfast tomorrow.*

elevem **11**