



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PAULA KRACKER FRANCESCON

**PRÁTICAS DE LEITURA (CRÍTICA) DE ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO**

Londrina
2014

PAULA KRACKER FRANCESCON

**PRÁTICAS DE LEITURA (CRÍTICA) DE ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO**

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
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F815p Francescon, Paula Kracker.

Práticas de leitura (crítica) de alunos do ensino médio / Paula Kracker
Francescon. – Londrina, 2014.
139 f. : il.

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, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Leitura – Teses. 2. Língua inglesa – (Ensino médio) – Estudo e ensino –
Teses. 3. Leitores – Reação crítica – 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 802.0:37.02

PAULA KRACKER FRANCESCON

PRÁTICAS DE LEITURA (CRÍTICA) DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

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

Orientadora: Profa. Dra. Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Denise Bértoli Braga
Universidade Estadual de Campinas-
UNICAMP

Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 25 de abril de 2014.

Para Iara, eterna.

Para Wellington, meu amor.

AGRADECIMENTOS

A Wellington Previero, companheiro e entusiasta em todos os momentos desta e de muitas outras caminhadas.

A minha orientadora Simone Reis, pelos sábios e valorosos ensinamentos, pelo incentivo e carinho que sempre me motivou.

Ao Prof. Francisco Carlos Fogaça, que me abraçou como coorientador.

À Prof. Elaine Mateus, pela leitura do meu trabalho e pela valiosas considerações e contribuições.

A minha família, que, mesmo estando longe, me deram apoio e incentivo.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa, Alcione G. Campos, Deise Suzumura, Fábio Senefonte, Josimayre Coradim, Juliana Orsini, Juliane D'Almas, Lilian Kemmer Chimentão, Liliane Mantovani e Rafael Leonardo da Silva, pelas contribuições, discussões e estímulo no período da pesquisa.

In our daily lives, the beliefs we have and the claims we make on the basis of these beliefs have, intentionally or not, consciously or not, and in tandem with others' beliefs and institutions in our society, *effects* on other people, sometimes harmful, sometimes beneficial, sometimes a bit of both, and sometimes neither. (James Paul Gee)

FRANCESCON, Paula Kracker. *Práticas de leitura (crítica) de alunos do ensino Médio*. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender práticas de leitura em língua estrangeira de um grupo de alunos do ensino Médio. Inserida na área da Linguística Aplicada, no campo do ensino, seu foco é leitura crítica. O contexto da investigação foi um curso de leitura em língua inglesa ofertado pela professora-pesquisadora a alunos do ensino Médio em escola pública de Londrina, PR. O curso foi composto por três módulos, cada um elaborado a partir de um texto multimodal (vídeo). As atividades de leitura propostas para conduzir a compreensão desses textos foram produzidas com base na teoria do contexto da situação (HALLIDAY, 1989) e visaram a proporcionar leitura crítica dos textos. Assim, a pesquisa se pauta nos pressupostos do estudo crítico da linguagem (FAIRCLOUGH, 1989; 1992) e concepções sobre leitura crítica (WALLACE, 1992; FIGUEREIDO, 2000; HEBERLE, 2000). A análise conta com dados das atividades de leitura respondidos por oito alunos e buscou interpretar a) dimensões de leitura expressas em suas interpretações (leitura em nível de decodificação, em nível de compreensão/interpretação ou em nível crítico); b) tipos de processamento textual que os alunos realizaram em suas compreensões (processamento automático/mecânico, lógico, linguístico ou crítico); e c) recursos utilizados pelos alunos para chegarem a suas significações sobre o texto (unimodal; múltiplos). Com isso, esta pesquisa qualitativa segue pressupostos metodológicos etnográficos (VIDICH; LYMAN, 2006), considerando concepções ontológicas do realismo crítico (LINCOLN; GUBA, 2006) e epistemológicos do interpretativismo (SCHWANDT, 2006), uma vez que a compreensão da ação humana é entendida de acordo com os significados que os praticantes da ação atribuem a ela. De forma geral, nas respostas dos alunos, registram-se interpretações críticas dos textos, possibilitando esta investigação a apontar resultados positivos em relação às práticas de leitura realizadas por esses alunos. Por fim, a pesquisa auxilia a compor possibilidades de ensino de língua estrangeira por meio de leitura crítica, o que contribui para formação de sujeitos mais preparados para refletir criticamente nas práticas sociais de leitura das quais participam.

Palavras-chave: Leitura crítica. Língua inglesa. Ensino médio.

FRANCESCON, Paula Kracker. *(Critical) Reading practices by high school students*. 2014. 139 p. Dissertation (Master Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

This research reports on reading practices by secondary school students of English as a foreign language. The study is set in the area of Applied Linguistics, in the field of language acquisition, and its focus is critical reading. Data were produced by means of a course on reading in English as a foreign language, led by the teacher as researcher in the context of a free course attended by students from a public school in the city of Londrina, Brazil. Reading activities done by students in the course consist the major type of data analysed in this study. Based on Halliday (1989)'s theory of the context of situation, the reading activities aimed at fostering students' critical reading. Thus, this investigation also draws on concepts from critical language studies (FAIRCLOUGH, 1989; 1992), and assumptions regarding critical reading (WALLACE, 1992; FIGUEIREDO, 2000; HEBERLE, 2000). Data analysis highlights three major categories: a) reading dimensions of the students' answers (reading at the decoding level, at the interpretation level, and at the critical level); b) types of text processing performed by students in pursuing comprehension (automatic/mechanical; linguistic; logical; critical); and c) resources students used to make sense of texts which they read (unimodal; multiple). As qualitative research, it follows ethnographic, methodological procedures (VIDICH; LYMAN, 2006), it espouses ontological concepts of critical realism (LINCOLN; GUBA, 2006), and adheres to interpretivism as guiding epistemology (SCHWANDT, 2006). Results of this research show stances of critical comprehensions reached by the students, therefore giving the present investigation the unusual possibility of making positive statements regarding reading practices by secondary school students in a public educational context. To conclude, this study may show possibilities for teaching English as a foreign language through critical reading.

Key-words: Critical reading. English language. High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre Leitura Crítica e Letramento Crítico.....	30
Figura 2 – Concepções de leitura.....	32
Figura 3 – Processamentos textuais.....	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programa do curso de leitura em língua inglesa	45
Quadro 2a – Classificação das respostas à proposição 3	53
Quadro 2b – Classificação das respostas à proposição	54
Quadro 3a – Classificação das respostas à proposição 5a	57
Quadro 3b – Classificação das respostas à proposição 5a	57
Quadro 4a – Classificação das respostas à proposição 5c.....	58
Quadro 4b – Classificação das respostas à proposição 5c.....	58
Quadro 5a – Classificação das respostas à proposição 5b	59
Quadro 5b – Classificação das respostas à proposição 5b	60
Quadro 6a – Classificação das respostas à proposição 5d	61
Quadro 6b – Classificação das respostas à proposição 5d	61
Quadro 7a – Classificação das respostas à proposição 6	63
Quadro 7b – Classificação das respostas à proposição 6	64
Quadro 8a – Classificação das respostas à proposição 7	66
Quadro 8b – Classificação das respostas à proposição 7	67
Quadro 9a – Classificação das respostas à proposição 8a	69
Quadro 9b – Classificação das respostas à proposição 8a	69
Quadro 10a – Classificação das respostas à proposição 8b	71
Quadro 10b – Classificação das respostas à proposição 8b	72
Quadro 11a – Classificação das respostas à proposição 9a	74
Quadro 11b – Classificação das respostas à proposição 9a	74
Quadro 12a – Classificação das respostas à proposição 9b	76
Quadro 12b – Classificação das respostas à proposição 9b	76
Quadro 13a – Classificação das respostas à proposição 10a	78
Quadro 13b – Classificação das respostas à proposição 10a	79
Quadro 14a – Classificação das respostas à proposição 10b	80
Quadro 14b – Classificação das respostas à proposição 10b	81
Quadro 15a – Classificação das respostas à proposição 11a	83
Quadro 15b – Classificação das respostas à proposição 11a	83
Quadro 16a – Classificação das respostas à proposição 11b	85
Quadro 16b – Classificação das respostas à proposição 11b	85

Quadro 17a – Classificação das respostas à proposição 12a	87
Quadro 17b – Classificação das respostas à proposição 12a	88
Quadro 18a – Classificação das respostas à proposição 12b	90
Quadro 18b – Classificação das respostas à proposição 12b	90
Quadro 19 – Análise do retorno dos alunos	100
Quadro 20 – Análise do retorno da coordenadora	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LI	Língua Inglesa
LE	Língua Estrangeira
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
LC	Letramento Crítico
DP	Diário da Pesquisadora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Organização do Trabalho	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	CONCEPÇÕES DE LEITURA	18
2.1.1	Leitura Crítica.....	22
2.2	LETRAMENTO CRÍTICO	24
2.2.1	Questionamento e Diferença	25
2.2.2	Resistência, Emancipação, Transformação Social e Acesso	27
2.2.3	Linguagem como Discurso	28
2.2.4	Letramento Crítico e Leitura Crítica	30
2.3	PROCESSAMENTOS TEXTUAIS	32
2.4	MULTIMODALIDADE	35
3	METODOLOGIA	38
3.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	38
3.2	CONTEXTO DE COLETA	41
3.2.1	A Escola.....	41
3.2.2	Participantes da Pesquisa	42
3.2.3	O Curso	45
3.3	ABORDAGEM DE ANÁLISE DOS DADOS.....	47
3.4	ÉTICA.....	50
4	RESULTADOS	52
4.1	QUESTÕES DE LEITURA DE INTERPRETAÇÃO.....	52
4.2	QUESTÕES DE LEITURA CRÍTICA	64
4.3	SÍNTESE DA ANÁLISE	90
4.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	92
4.4.1	Práticas de Leitura Crítica na Aula de Língua Inglesa: Possibilidades	92
4.4.2	Práticas Escolares Tradicionais na Aula Baseada no Letramento Crítico	93

4.5	DIALOGISMO	94
5	RETORNOS	98
5.1	RETORNO DOS PARTICIPANTES	99
5.2	RETORNO DA PROFESSORA-PESQUISADORA	107
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICES	116
	APÊNDICE A – Atividades do curso de leitura.....	117
	APÊNDICE B – Respostas dos alunos para atividade de leitura	124
	APÊNDICE C – Anotações diário de campo da pesquisadora.....	134
	APÊNDICE D – Retorno dos participantes.....	136
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	139

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, situada na área da Linguística Aplicada, no campo de ensino e com foco em leitura, investiga práticas de leitura em língua inglesa de alunos do ensino Médio. A concepção de leitura que embasa as aulas que serviram como contexto de coleta de dados é de leitura crítica.

O interesse pela investigação surgiu pela busca pessoal, como professora de LI, por conhecimento prático sobre concepções teóricas de ensino de língua estrangeira (LE). Atuo como professora de língua inglesa desde 2005, antes mesmo de iniciar graduação em Letras. Como minha experiência se concentra em escolas privadas de ensino de LI, instituições nas quais há metodologia e material definidos para os professores, a questão de metodologia de prática docente se apresentou como “escolha” para mim somente durante o estágio obrigatório na graduação. O receio que senti em relação à escolha metodológica para basear minha experiência em sala de aula, àquela época, provavelmente refletia o pouco conhecimento prático que adquiri durante a graduação.

Escolhi o trabalho com leitura por esta ser a habilidade mais solicitada em sala de aula de LE e potencialmente a de maior uso por alunos em contexto extraescolar. Quanto à perspectiva de trabalho crítico em leitura crítica e Letramento Crítico (LC), justifico minha opção por compartilhar pressupostos dessas concepções teóricas, principalmente no que tange os objetivos sociais de formação cidadã.

Esses objetivos seguem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, BRASIL, 2006), ao apontarem que o propósito do ensino de LE nas escolas não é somente linguístico (ensinar a gramática, vocabulário e formas de se comunicar), mas também é social e cultural. O ensino de uma língua não pode ser dissociado de sua cultura, portanto, quando se está ensinando uma língua, está se ensinando a cultura de seus falantes conjuntamente. Como afirma o documento nacional, “busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90).

Portanto, opto por contexto pedagógico direcionado pela leitura crítica, considerando que esse tipo de leitura precisa estar mais presente nas aulas de línguas estrangeiras, devido à possibilidade de tornar os alunos questionadores, desafiadores das convenções sociais e de ideologias dominantes. Figueiredo (2000,

p. 144) já demonstrava sua preocupação com a falta do caráter crítico nas aulas de língua estrangeira, ao afirmar que “a leitura crítica não é geralmente encorajada nas salas de aula de inglês como língua estrangeira, onde a leitura é normalmente vista como uma atividade não problemática, o encontro entre o leitor e o texto”.

As aulas de línguas estrangeiras podem ser lugar altamente apropriado para a utilização da perspectiva crítica de leitura, isso porque, sendo a leitura uma atividade social, na qual o texto reflete o contexto em que foi escrito, o contato dos alunos com textos que foram escritos em contextos culturais diferentes dos vivenciados por eles tende a torná-los mais conscientes das diferentes culturas existentes, o que pode fazer com que eles tomem uma posição mais analítica em relação aos textos (WALLACE, 1992).

A partir do exposto, neste trabalho, apresento relato de pesquisa etnográfica com foco em ensino de língua inglesa (LI) e leitura crítica. O objetivo principal é descrever e compreender práticas de leitura em LI realizadas por alunos de ensino Médio. Para tanto, ofereci curso de leitura em LI a alunos desse nível da educação básica, em escola pública em Londrina, PR. Nesse curso, os dados para este estudo foram coletados por meio da realização de proposta de atividades voltadas à leitura crítica, elaboradas a partir da teoria do contexto da situação (*context of situation*, HALLIDAY, 1989).

O curso teve duração de três meses e, por causa de minha integração nesse contexto, mesmo que tenha sido criado para fins de minha pesquisa, inicialmente, classifiquei esta investigação como etnografia escolar. No decorrer da pesquisa, porém, rumos e características inesperadas se apresentaram, o que me fez reconsiderar algumas classificações metodológicas. Essas recontextualizações serão apresentadas no último capítulo deste trabalho.

Sendo que o objetivo principal desta pesquisa é descrever e compreender práticas de leitura em língua inglesa de alunos do ensino Médio, selecionei e analisei dados provenientes de uma atividade de leitura desenvolvida pelos alunos durante o curso. A análise dos dados, que são as respostas proporcionadas pelos alunos à atividade de leitura, foi guiada pelas seguintes perguntas de pesquisa: a) Que concepções de leitura interpreto que respostas dos alunos em suas interações com textos expressam?; b) Que processamentos textuais interpreto que os alunos realizaram em suas práticas de leitura?; e c) Que recursos interpreto que tenham sido utilizados pelos alunos em suas práticas de leitura?

Cada pergunta corresponde a uma dimensão analítica. Assim, a primeira categoria visa a compreender que concepção de leitura as respostas dos alunos refletem. Para essa dimensão, considero três categorias: concepção de *leitura em nível de decodificação*, *leitura em nível de compreensão/interpretação* e *leitura em nível crítico*. A segunda dimensão, a focar que tipo de processamento textual o leitor/aluno realizou para construir sua resposta/interpretação, engloba as categorias de *processamento textual mecânico/automático*, *lógico*, *linguístico* e *crítico*. A terceira e última dimensão, que objetiva analisar os recursos que os alunos utilizaram para realizar sua compreensão textual, divide-se entre *unimodal*, relativo ao uso de apenas um tipo de recurso para construir a resposta, e *múltiplos*, quando o aluno utiliza mais de um recurso (texto escrito, texto falado, imagem, etc.) para responder as questões.

Para responder as perguntas de pesquisa, utilizei os pressupostos epistemológicos do interpretativismo (SCHWANDT, 2006), segundo o qual a compreensão da ação humana deve ser feita a partir dos significados que os atores sociais praticantes da ação atribuem a ela. Por isso, busquei compreender as práticas de leitura dos alunos participantes desta pesquisa com base em suas significações para determinada ação.

1.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta o referencial teórico que embasa esta pesquisa. Primeiramente, discuto concepções de leitura, nomeadamente, leitura em nível de decodificação, em nível de interpretação e em nível crítico, uma vez que elas dão base à elaboração das atividades de leitura utilizadas durante as aulas, assim como à posterior análise dos dados, isto é, das respostas dos alunos. Nesse capítulo, também incluo referencial teórico sobre processamentos textuais e multimodalidade, dois conceitos também pertinentes à análise dos dados.

O segundo capítulo contém o desenho metodológico, no qual apresento as instâncias ontológica, epistemológica e metodológica da pesquisa. Além disso, caracterizo o contexto da coleta de dados, os alunos participantes da pesquisa e o curso de leitura em língua inglesa, descrevendo suas atividades. Também apresento minha abordagem de análise dos dados, comentando minhas escolhas

metodológicas e analíticas. Finalizo o capítulo relatando minhas preocupações éticas sobre a condução desta investigação.

No terceiro capítulo, exponho a análise e os resultados deste estudo, com base nas dimensões de análise contidas nas perguntas de pesquisa, apresentando as atividades de leitura realizadas pelos alunos. Ainda nesse capítulo, comento os resultados apresentados e incluo perspectiva dialógica nessa discussão.

Por fim, o último capítulo traz o retorno dos resultados da investigação, que realizei com os alunos participantes do curso e a coordenadora da escola, no qual eles comentam sobre as interpretações dos alunos e as aulas desenvolvidas durante o curso. Ainda, incluo meu próprio retorno à pesquisa, refletindo sobre a trajetória que percorri, as dificuldades que enfrentei e o aprendizado que construí como professora e como pesquisadora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento considerações teóricas vigentes nos campos de leitura, Letramento Crítico, processamentos textuais e multimodalidade. Elas são aqui trazidas com objetivo de tecer pano de fundo no qual esta pesquisa se insere. Todavia, este referencial é dispensado do papel de prescrever parâmetros para a discussão da análise, tendo em vista a natureza desta investigação.

Assim, inicio a seção com apresentação de concepções de leitura que embasam tanto a preparação das aulas do curso de leitura em língua inglesa que serviram como instrumento de coleta de dados, quanto a análise das respostas proporcionadas pelos alunos. Dentro das concepções de leitura, reservo seção especial para leitura crítica, por ser concepção de leitura privilegiada nesta investigação e objetivo das atividades de leitura propostas. Por julgar que leitura crítica é parte integrante de concepção mais abrangente do Letramento Crítico (LC), também dedico espaço para sua conceituação.

Por fim, faço considerações a respeito de processamentos textuais e multimodalidade, uma vez que esses dois conceitos também servem como embasamento para a análise das respostas dos alunos. Dessa forma, pretendo delinear referencial teórico utilizado na análise apresentada neste trabalho, assim como justificar seu uso nesta investigação e expor as categorias analíticas da pesquisa.

2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Como embasamento para esta pesquisa, apresento três concepções de leitura: leitura em nível de decodificação, de interpretação e crítico.

A leitura em nível de decodificação parte da identificação do símbolo/palavra, associando um significado a este símbolo, e reconstruindo a mensagem construída pelo locutor/escritor (DECHANT, 1991). Pode-se relacionar essa concepção com o processamento ascendente do texto, também conhecido como *bottom-up*, que pressupõe que o sentido para o texto está nele próprio e o processo de leitura consiste na extração das informações contidas no texto e sua apropriação por parte do leitor. Essa concepção denota participação passiva do

leitor na atividade de leitura, uma vez que a atividade do leitor é a decodificação das partes do texto.

Na concepção de leitura em nível de interpretação, o leitor utiliza seus conhecimentos e experiências prévios para construir a significação do texto, o que implica em fontes de dados variadas para interpretação (texto, leitor, etc.). Além do processamento ascendente de texto, essa prática de leitura ainda utiliza processamento descendente, também chamado de *top-down*, no qual a ênfase no processo de construção do significado textual está no leitor. Nessa perspectiva, o processo de leitura é concebido como atribuição de sentidos por parte do leitor ao texto, e não somente o processo de extração de informações do texto por parte do leitor, como é o caso na abordagem ascendente. Assim, a significação é acionada pelos conceitos, conhecimentos e experiências de vida do leitor, possibilitando que diferentes leitores ou o mesmo leitor em momentos diferentes atribuam sentidos diferentes ao mesmo texto. Bértoli Braga (1998, p. 54) aponta que um dos problemas enfrentado com esse tipo de prática de leitura é o “subjetivismo extremo do leitor”, pois mesmo partindo do princípio que um texto possa propiciar várias interpretações, “o ato de ler ocorre dentro de situações sociais delimitadas, cujas normas tendem a restringir essas possíveis leituras” (BÉRTOLI BRAGA, 1998, p. 54).

Assim, ao englobar esses dois tipos de processamento textual (ascendente e descendente), temos o modelo interativo, segundo o qual a leitura deve ser realizada a partir da interação entre autor, texto e leitor, considerando o contexto no qual o texto se insere, buscando significados para o que está sendo lido por meio de diferentes fontes. Por causa desse caráter interacional, Leffa (1999) conceitua o processo de leitura dentro dessa perspectiva como o encontro com o outro, sendo que esse outro pode ser o autor, os conhecimentos do leitor, a comunidade a qual o leitor pertence, etc. O modelo interativo de leitura engloba os dois processamentos já apresentados anteriormente, uma vez que a atividade de leitura pressupõe mover-se do texto para os conhecimentos prévios do leitor e para o texto novamente, utilizando todas as fontes necessárias para a construção do sentido (DECHANT, 1991).

Assim, considero que a prática de leitura em nível de interpretação engloba as observações feitas anteriormente, pois parte da decodificação da mensagem (primeira e importante etapa no processo de leitura) e relaciona as informações

contidas no texto com as informações referentes ao que está sendo lido, que já fazem parte do conhecimento prévio do leitor. Posto que as experiências e conhecimentos de cada leitor são diferentes, diferentes também poderão ser suas interpretações. Dessa forma, integro o modelo interativo de leitura na concepção de leitura em nível de interpretação.

Ao contemplar perspectivas de leitura que apontam a importância do leitor na construção do sentido do texto, Leffa (1999, p. 1) observa que o leitor, ao realizar a tarefa de leitura, não o faz sozinho, pois ele faz parte de uma “comunidade consumidora de textos”. Dessa forma, para o autor, a atividade de leitura se torna um comportamento social, e a construção de sentido do texto ocorre dentro de práticas, convenções e regras sociais nas quais o leitor está inserido. Na mesma direção, Coracini (2005) aponta que o momento sócio-histórico em que a atividade de leitura se realiza também contribui para a significação do texto, uma vez que esse momento social no qual o leitor está inserido contribui para determinar seus comportamentos, atitudes e, portanto, suas leituras.

Penso que todas essas perspectivas apresentam considerações importantes sobre a prática de leitura, já que a leitura parte da decodificação textual e sua interpretação é permeada pelos conhecimentos do leitor, o qual está submetido às práticas sociais das comunidades e do momento histórico em que está inserido e pela análise dos contextos de escrita e recepção dos textos.

Coracini (2002), ao analisar aulas de leitura em língua materna e em língua estrangeira, registrou que a concepção de leitura privilegiada na escola é aquela que considera o texto como o portador do sentido e o trabalho de leitura dos alunos seria simplesmente decodificar o texto e assimilar as informações trazidas por ele. Essa prática traz consigo alguns desdobramentos importantes na formação dos alunos: a primeira é de que o texto escrito é portador de verdades que devem ser aprendidas. Street (1984) questiona essa concepção da escrita, considerada objetiva e sem ambiguidade, uma vez que só se deve “retirar” o sentido do texto. O autor argumenta que a linguagem não é neutra e, portanto, sua perspectiva social, histórica e ideológica deve ser considerada. Dessa forma, há muito mais em um processo de leitura que a decodificação e assimilação das informações, há uma construção de sentidos da qual fazem parte vários fatores, como o contexto sócio-histórico e as condições de produção e recepção dos textos.

O outro desdobramento dessa prática de leitura é a instituição do certo e o errado, pois há uma interpretação correta para um texto, e a atribuição do poder de decisão entre certo e errado é dado ao professor. Sendo que essa prática já está naturalizada na instituição escolar, os alunos tendem a se tornarem passivos, pois não apresentam suas próprias leituras e esperam pela “interpretação correta” dada pelo professor. Nesse sentido, Coracini (2002, p. 63) observa que

o aluno [...] ainda continua exposto a uma metodologia que desconsidera total ou parcialmente a atuação do aluno enquanto ser pensante e atuante, no seu processo de aprendizagem; tem-se a impressão de que é o professor o responsável único e mais importante pela aprendizagem, como se fosse simples para o aluno chegar, um dia, a liberta-se das muletas em que constitui a atuação preponderante do professor e caminhar sozinho na construção crítica do sentido.

A institucionalização do sentido único para um texto ainda reforça outro aspecto da formação do aluno: a não aceitação de outras vozes. Freire e Macedo (1990, p. 37) defendem que a escola deveria ser um espaço para a legitimação da pluralidade de vozes, ao contrário do que ocorre nas escolas, onde “em geral oferecem ao povo o acesso a um discurso predeterminado e preestabelecido, enquanto silenciam a própria voz”. Os autores defendem que é preciso desenvolver as subjetividades e a criatividade dos alunos e estimulá-los a duvidar.

Ao considerar as subjetividades dos alunos nas práticas pedagógicas, observa-se distanciamento da significação única e igual para todos, na qual as aulas de leitura estão baseadas, e aproximação à aceitação da pluralidade de leituras, proveniente da pluralidade de sujeitos em sala. Preparar os alunos para lidar com a diferença (inclusive diferentes leituras) é uma das propostas do Letramento Crítico, como veremos mais adiante.

Em trabalho semelhante ao de Coracini (2002), mas com a análise de aulas de leitura somente em língua inglesa, Grigoletto (2002) percebeu que a leitura em língua inglesa também apresenta a mesma concepção de significação contida no texto. Uma particularidade das aulas de língua inglesa é a redução do texto a um pretexto para o ensino do linguístico, deixando de considerar outras dimensões de significação no processo de leitura, ou seja, lê-se o texto como se ele existisse fora de seus contextos de produção e recepção. Como constata a autora,

o texto não é abordado como documento revelador de ideologias, de crenças e de valores; nem é levado em conta o fato de que sua circulação se dá dentro de veículos de transmissão de discursos e, indiretamente, também de crenças e valores. Tampouco se concebe que todos esses fatores vão compor a significação do texto, isto é, vão exercer influência sobre o(s) sentido(s) que o leitor constrói para o texto (GRIGOLETTO, 2002, p. 88).

Com base nessa prática de leitura, o aluno se mantém preso à aceitação e reprodução de significado determinado pelo texto, sem reflexão e questionamento em relação àquilo que o texto expressa, se afastando de posicionamento crítico e de problematização sobre as questões apresentadas por ele. De acordo com Monte Mór (2007, p. 44), é preciso romper com esse “hábito interpretativo conservador” que predomina no ensino brasileiro. A Leitura Crítica é um caminho para esse rompimento e para a mudança de paradigma na educação e no ensino de línguas.

2.1.1 Leitura Crítica

Para desenvolver considerações sobre a concepção de leitura em nível crítico, englobo postulados em relação ao estudo crítico da linguagem (FAIRCLOUGH, 1989), que pauta construção de consciência crítica da linguagem (FAIRCLOUGH, 1992) e prática de leitura crítica¹.

Fairclough (1989) defende que o ensino escolar deve ser pautado na visão crítica da linguagem. Isso significaria “mostrar conexões que podem estar escondidas das pessoas” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 5), e essas conexões se referem à ligação entre linguagem, poder e ideologia. A linguagem é uma das práticas sociais onde o poder, por meio das ideologias vigentes, se manifesta e se perpetua. Kress e Hodge (1981 [1979], p. 1) apontam que “a linguagem é dada ao indivíduo pela sociedade em que vive. Ela é instrumento chave para a socialização e para a forma como a sociedade forma e permeia a consciência do indivíduo”. Para esses autores, ideologia é um “conjunto sistemático de ideias, organizadas a partir de um ponto de vista particular” (KRESS; HODGE, 1981 [1979], p. 6). As ideologias se constituem nas convenções sociais. O que se entende como senso comum,

¹ Fairclough foca seus estudos em discurso e, ao fazê-lo, contribui para estudos em Letramento, principalmente Letramento Crítico e para práticas de leitura, especialmente Leitura Crítica, por tratar de questões relacionadas à linguagem, ideologia e poder. Assim, o autor defende ensino que ajude os alunos a desenvolverem consciência crítica da linguagem, com objetivo de ajudar o leitor a se posicionar diante dos discursos que se apresentam a ele enquanto membro de uma sociedade.

comportamentos familiares, etc. são estabelecidos pelas convenções, o que faz com que não sejam questionados ou que as pessoas que agem de determinada maneira nem mesmo estejam conscientes de o fazerem, já que está dentro do comportamento comum. E, se é pela linguagem que “recebemos” conhecimento e vivenciamos experiências, a linguagem serve como meio para transmissão e perpetuação das ideologias e, conseqüentemente, de relações de poder.

Devido a essa relação entre linguagem e poder, Fairclough (1989) aponta a importância de a educação linguística visar a desenvolver uma consciência crítica da linguagem, de como o discurso funciona dentro das relações sociais em que se insere. O ensino de língua que busque formar essa consciência crítica da linguagem tem como seus propósitos desenvolver

uma consciência de como o discurso figura dentro das práticas sociais, uma consciência que qualquer conhecimento de uma esfera da vida social é constituído como um discurso entre uma variedade de discursos co-existent e concebíveis, que discursos diferentes são associados com perspectivas diferentes na esfera em questão e interesses diferentes, uma consciência de como os discursos podem funcionar ideologicamente nas relações sociais de poder, e assim por diante. É na base dessas compreensões de como o discurso funciona dentro das práticas sociais que as pessoas podem questionar e ver além dos discursos existentes, ou relações de dominação e marginalização existentes entre os discursos (FAIRCLOUGH, 1999, p. 74 – 75).

A partir da consciência crítica da linguagem, será possível observar relações de poder e ideologias predominantes nos discursos e facilitar a prática emancipatória, podendo desafiar e transformar as práticas sociais dominantes (FAIRCLOUGH, 1989). Com isso, concordo com autor (id. *ibid.*, p. 238 – 239), quando este afirma que a educação

não é apenas passar coisas adiante (apesar de ser parcialmente isso); é desenvolver a consciência crítica da criança no seu ambiente e na sua autoconsciência crítica, e sua capacidade de contribuir para a configuração e a reconfiguração de seu mundo social.

A leitura crítica é parte dessa concepção de educação linguística crítica, uma vez que ela pressupõe atitude ativa por parte do leitor em relação ao texto, e não a aceitação passiva das informações por ele expostas. Essa atitude ativa do leitor retoma a visão interativa de leitura, pois espera que o leitor faça relações entre o

que está lendo com representações contidas em sua memória, seu conhecimento de mundo (FAIRCLOUGH, 1989; TOMITCH, 2000).

Tendo essa atitude ativa como ponto de princípio, a leitura crítica leva o leitor ao questionamento das informações textuais, o que torna possível a leitura de convenções ideológicas e sua contestação. Taglieber (2000, p. 16) apresenta características do conceito de leitura crítica, como

meio de compreender a história e cultura de uma pessoa na estrutura social atual [...] e de promover um ativismo em direção a uma participação igual em todas as decisões que afetam e controlam nossas vidas. Processo interativo que usa vários níveis de pensamento simultaneamente (análise, síntese e avaliação), estabelecendo padrões e julgando idéias contra os padrões para verificar sua razoabilidade.

Como já dito anteriormente em relação ao estudo crítico da linguagem, o reconhecimento e questionamento das convenções sociais, estabelecidas pelas ideologias dominantes e que se manifestam por meio da linguagem, levam à criação de consciência e empoderamento dos indivíduos em busca de sua emancipação, libertação das relações de poder existentes na sociedade (FAIRCLOUGH, 1989; FIGUEIREDO, 2000).

Assim, por meio da leitura crítica, o leitor poderá ser equipado discursivamente para ser capaz de reconstruir os significados do texto, aceitando ou questionando, desafiando a ideologia presente no texto. Isso também pode ser realizado na leitura em língua estrangeira, já que o leitor também poderá se apoderar de conhecimentos de outras culturas, contribuindo para sua formação crítica (FIGUEIREDO, 2000). Dessa maneira, Wallace (1992, p. 80) considera que o trabalho com a leitura em aulas de línguas estrangeiras pode

ajudar os leitores em inglês como língua estrangeira a se sentirem mais confiantes em tomar posições mais assertivas contra o texto, encorajá-los a sentirem que eles têm opções na maneira em que eles escolhem ler os textos, e ajudá-los a se sentirem em uma relação mais igual com o escritor.

2.2 LETRAMENTO CRÍTICO

A noção de letramento se refere ao uso social das práticas de leitura e escrita (SOARES, 2001), ou seja, saber usar as habilidades de escrita e leitura para atender às demandas sociais que fazem uso delas. A concepção de letramento

como prática social tem como precursores Street (1984), ao tecer críticas sobre a neutralidade atribuída ao letramento e propor seu modelo ideológico de letramento; e Freire (1987 [1970]), em sua oposição ao que nomeou “educação bancária”, por “depositar” conhecimento nas cabeças dos alunos e constituir elemento de transmissão da ideologia dominante, e defender educação libertadora, com base no questionamento e na reflexão, para superação da situação de opressão.

Na base da concepção de Letramento Crítico (LC) está a não aceitação da suposta neutralidade em práticas sociais do cotidiano. Gee (1993) mostra que nossa construção de significados é permeada por fatores históricos e sociais, e os valores e crenças que temos são frutos de práticas sociais conduzidas historicamente por grupos de pessoas que visavam privilégios e autoridade sobre outros grupos e suas práticas. Isso explica, porém não necessariamente deve perpetuar, essa “herança ideológica” e sua aplicação em nosso cotidiano, sem reflexão sobre suas origens, efeitos e significados.

Logo, além de levar em consideração os elementos históricos e sociais como constituintes de nossas práticas, necessário também é examinar relações de poder que baseiam a escolha e convencionalização das construções sociais (ver seção Leitura Crítica). Com isso, considerações sobre o LC devem ressaltar postulados de resistência, questionamento e diferença e objetivos de emancipação, transformação social e acesso (GIROUX, 1993).

2.2.1 Questionamento e Diferença

Partindo do pressuposto de que nossa visão de mundo é uma “herança”, que traz consigo valores e crenças historicamente construídos por meio de relações de poder e perpetuação dos interesses de determinados grupos sociais, a noção de questionamento pretende promover reflexão sobre conceitos dados, parte da sabedoria comum dos indivíduos de determinada sociedade (FAIRCLOUGH, 1989).

Gee (1993, p. 167) aponta que o “letramento se torna crítico no nível em que torna problemática toda estrutura e prática de representação”, ou seja, não toma por garantido e inquestionável qualquer visão de mundo e significação (REIS, 2010). Assim, a atitude de contínuo questionamento leva ao entendimento de que os interesses de um texto (ou do autor do texto) nem sempre coincide com o interesse

de outras pessoas, e o leitor deve ser capaz de analisar esse conflito de interesses e ressignificar o texto a partir de outras perspectivas (JANKS, 2012).

Pautar o ensino em LC e promover questionamento de estruturas e práticas comuns ao cotidiano do grupo social em que se está envolvido pressupõe considerar que o conhecimento não é pré-determinado, imposto na forma de verdades absolutas, mas sim será construído pelos indivíduos envolvidos na situação de aprendizado. Em consonância com Jordão (2007, p. 38),

o conhecimento nunca é neutro e desinteressado, mas sim produto de atividade humana e, como tal, subjetivo e ideológico porque baseado em perspectivas sempre parciais e incompletas, tiradas de posições localizadas, construídas em contextos específicos, contextos que determinam as possibilidades de entendimento.

Essas observações a respeito de conhecimento construído remetem à questão da diferença. A noção de diferença é tradicionalmente apagada das práticas escolares, uma vez que estas valorizam a homogeneidade (conhecimentos são verdades inquestionáveis; apenas uma versão da história é apresentada; apenas uma variedade linguística é aceita; etc.). Dessa forma, compreendo a pertinência da questão da diferença em dois pontos: a) no acesso dos alunos a diferentes perspectivas referentes a determinado assunto; e b) na construção do conhecimento, pois alunos diferentes produzem significações diferentes.

Freire e Macedo (1990, p. 21) discorrem sobre ambos os pontos no seguinte trecho:

os professores devem propiciar aos alunos a oportunidade de examinar diversas linguagens ou discursos ideológicos, como se encontram desenvolvidos numa variedade de textos e materiais curriculares. [...] Uma pedagogia crítica precisa primeiro validar e investigar a produção de leitura diferenciais. Ao fazê-lo, os alunos são estimulados a engajar-se na tarefa teórica e prática de examinar as próprias posições teóricas e políticas. A seguir, uma pedagogia desse tipo deve criar as condições de sala de aula necessárias para a identificação e a problematização de maneiras contraditórias e múltiplas de ver o mundo que os alunos usem para a construção de sua própria visão de mundo.

Análise e problematização das diferentes perspectivas sobre um assunto, a partir das experiências e conhecimentos de cada aluno, promovem interpretações diversas em relação ao que se estuda. A convivência com a diversidade de visões de mundo, opiniões, interpretações colabora para construir atitudes de aceitação das

diferenças. Por fim, o contato com diversidade de perspectivas e pontos de vista pode ser benéfica à identificação do aluno com alguma delas, diminuindo a possibilidade de os alunos se sentirem desmotivados e excluídos da sala de aula, o que acontece quando apenas uma perspectiva é privilegiada.

2.2.2 Resistência, Emancipação, Transformação Social e Acesso

Referente a aspectos sociais relacionados ao LC, reviso a literatura sobre educação caracterizada por resistência, com objetivos de emancipação, transformação social e acesso.

Complementando a prática de questionamento, a problematização dos pressupostos sociais construídos historicamente conduz à conscientização e resistência. Nesse processo, Giroux (1993) aponta que a educação possibilita que os indivíduos governem suas próprias histórias e não fiquem à margem.

A partir da tomada de consciência a respeito dos discursos que o circunda e do controle sobre suas interpretações e construção de conhecimento, o indivíduo caminha rumo à emancipação, transformação social e acesso, uma vez que ele possui conhecimento e habilidades para seu autoempoderamento (GIROUX, 1993).

Todavia considere essas concepções de grande relevância para o LC, abro espaço para algumas considerações adicionais. Para Freire (1967; 1987 [1970]), a noção de emancipação se refere à oposição opressor-oprimido. O oprimido, ao se reconhecerem como tal, pode se engajar na educação libertadora, crítica e reflexiva, por meio da qual terá acesso a conhecimento e habilidades que o possibilitarão a superação dessas condições opressoras. Assim, são questões primordialmente de classes sociais que conduzem a teoria freireana. Na atualidade, o LC é incumbido de questões que vão além da classe social e englobam questões de raça, sexo, idade, nacionalidade, etc. Dessa maneira, estende-se a noção de emancipação, considerando a conscientização e a transformação de todas essas situações que oprimem e menosprezam o indivíduo.

Portanto, por meio do questionamento e conscientização, promovendo o empoderamento dos indivíduos pelo acesso ao conhecimento e habilidades que possibilitam sua emancipação e transformação social, o LC advoga educação crítica, na busca pela educação de sujeitos que pensem e atuem criticamente na sociedade.

2.2.3 Linguagem como Discurso

Para o Letramento Crítico e estudo crítico da linguagem em geral, a concepção de linguagem necessária é a de discurso, ou seja, “a linguagem como forma de prática social” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 20). Segundo Fairclough, o discurso “constitui conhecimento e seus objetos, relações sociais e identidades”, além de ser “formado por relações de poder e investido com ideologias” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 8).

Ao considerar a linguagem como discurso, compreendo que o significado não é fixo e os sentidos não são pré-existentes, mas sim estão e são construídos nas práticas sociais (GEE, 1993), a partir de interações, das posições sociais de quem a utiliza, das relações e convenções culturais estabelecidas.

Nessa perspectiva, a linguagem tem papel central, pois a realidade é constituída na e pela linguagem (JORDÃO, 2006; PEIXOTO, 2008), isso porque a realidade, nessa concepção, é a interpretação individual dos acontecimentos e do mundo, de acordo com as experiências de vida do indivíduo. Assim, a realidade não é algo exterior, mas algo que depende do vivenciador (MATURANA, 2001) e, portanto, a realidade, ou “as realidades”, pode(m) variar, ser diferente(s), segundo quem a vivencia e a interpreta.

Diante dessa noção de realidade, a concepção de sujeito é de indivíduo múltiplo e complexo, constituído por vários construtos socioculturais que agem e entram em conflito dentro de si (HALL, 2006). Esses conflitos, tanto os interiores (dentro de um mesmo sujeito) quanto exteriores (entre sujeitos diferentes) devem ser aceitos e considerados no processo de construção do conhecimento. Portanto, o indivíduo deve estar

consciente de que há diferentes formas de entender e agir no mundo, de que estas formas são **culturalmente** – e não intrinsecamente hierarquizadas, e de que respeitá-las não implica silenciar-se diante delas, mas sim travar diálogos **abertos** com elas, questionando-as e deixando-se questionar por elas (JORDÃO, 2007, p. 41).

Assim, os indivíduos, ao produzirem interpretações do mundo, fazem-no de formas diferentes, uma vez que eles estão posicionados de formas diferentes e, portanto, veem e representam o que veem de formas diferentes (FAIRCLOUGH, 2012). A partir desse entendimento, as leituras (interpretações) que realizam são

sempre consideradas parciais, já que carregam suas experiências de vida e não a de outros sujeitos. Como apontam Jordão e Fogaça (2007, p. 87),

a língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo.

Ao considerarmos essas concepções em relação ao ensino de línguas, duas das principais contribuições são pensar na heterogeneidade e no caráter formativo da disciplina de língua estrangeira. Em primeiro lugar, a sala de aula deve ser considerada como local de pluralidade de vozes, onde há lugar para negociação de decisões pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, aberto a novas possibilidades de significação, interpretação e leituras (PEIXOTO, 2008). A multiplicidade de interpretações, o conflito entre essas interpretações diferentes e a negociação dos sentidos por parte dos alunos contribuem no processo de construção do conhecimento, no qual os alunos, dessa forma, têm participação ativa. Isso porque, em um patamar social, espera-se que as interpretações sobre o texto sejam construídas e negociadas na sala entre alunos e professor; aprender a ler requer entender o texto em uma instância crítica, na qual os alunos possam expressar suas opiniões sobre os objetivos do autor do texto, o estilo de linguagem usado, as ideias e valores subjacentes ao texto e a motivação dos leitores em relação a determinados tipos de gêneros (REIS, 2005).

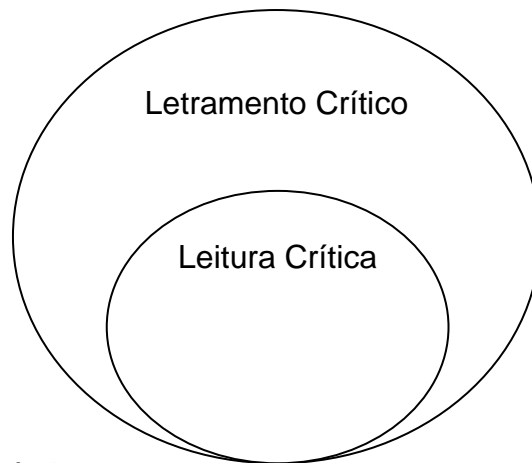
Em segundo lugar, os objetivos do ensino de uma língua estrangeira na escola não devem ser somente revestidos de preocupação linguística, mas também de educação cidadã. De acordo com Jordão (2006, p. 8),

o valor educativo da disciplina língua estrangeira prevalece como critério principal para a escolha de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Têm primazia sobre as possibilidades de tratamento gramatical as potencialidades *formativas* da atividade, ou seja, a capacidade que se tem, através do desenvolvimento de determinada atividade, para levar os alunos à reflexão sobre o mundo fora da sala de aula, à consciência de seu papel na sociedade, às possibilidades de ação informada que se lhe apresentam.

2.2.4 Letramento Crítico e Leitura Crítica

Ao utilizar duas nomenclaturas formadas pelo adjetivo *crítico(a)* (Leitura Crítica e Letramento Crítico), deparei muito esforço para atribuir seus devidos lugares neste trabalho. Assim, ao desenvolver trabalho docente baseado em Leitura Crítica no curso no qual os dados para esta pesquisa foram coletados, busquei referencial teórico sobre Letramento Crítico, por acreditar que este último engloba a primeira, como faço representar a figura 1.

Figura 1: Relação entre Letramento Crítico e Leitura Crítica



Fonte: a própria autora.

Considero que a Leitura Crítica pertence à concepção mais abrangente de Letramento Crítico. Enquanto a Leitura Crítica tem preocupação mais especificamente textual, voltada ao linguístico, podendo citar como funções da linguagem a busca pela validade do texto e sobre a autoridade do autor, o Letramento Crítico tem função mais abrangente, englobando a busca pela transformação. Dessa forma, corroboro Coradim (2008, p. 23), quando a autora aponta que

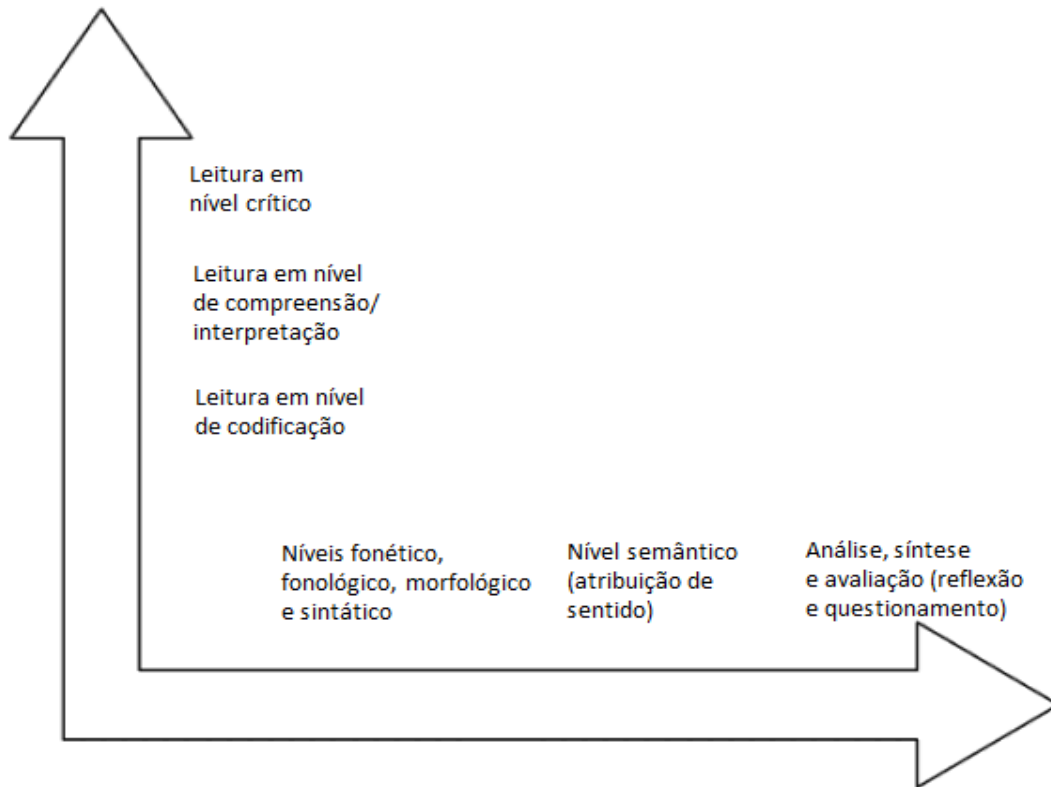
tanto a concepção de leitura crítica quanto a de letramento crítico propõem ler criticamente. Na primeira, a ênfase está na interpretação e discussão dos aspectos restritos aos textos. Na segunda, há interesse em criar novos discursos, questionando as ideologias vigentes e promovendo transformações sociais.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

Coradim (2008) e D'Almas (2011), ao realizarem levantamento sobre pesquisas no campo de Leitura Crítica e Letramento Crítico, mostram a abrangência conceitual que ambas as concepções possuem. Assim, como sentidos possíveis para Leitura Crítica, as autoras apontam significados como reconhecer/desmascarar ideologias e relações de poder presentes em textos, leitura que vai além das práticas tradicionais (nível de informação), provedora de mudanças sociais. Com relação ao Letramento Crítico, elas apresentam dimensões englobadas por essa concepção, tais como consciência da realidade, transformação, acesso (inclusão), agência e compreensão das relações. Esses sentidos variados atribuídos às concepções de Leitura Crítica e Letramento Crítico mostram abrangência e interconexão entre elas.

Para finalizar esta parte do referencial teórico referente às concepções de leitura, apresento as categorias que determinei para essa dimensão contidas na análise deste estudo. Essa primeira dimensão, *concepções de leitura*, é dividida em três categorias: i) leitura em nível de decodificação; ii) leitura em nível de compreensão/interpretação; iii) leitura em nível crítico. A primeira categoria é a leitura que processa a mensagem do texto, reconstruindo os símbolos referentes à superfície do texto (no caso do texto escrito, atribui significados às palavras). Na decodificação, o leitor compreende o que lê somente com base no que está expresso no texto, sem recorrer às suas experiências e conhecimento prévio para estabelecer significações. Na leitura em nível de compreensão/interpretação, o leitor relaciona o que lê com seu conhecimento prévio, considerando fatores contextuais do texto, etc. (DECHANT, 1991). Assim, a prática da leitura não se caracteriza apenas pela reconstrução da mensagem codificada, mas também pela construção de significados para aquilo que é lido (HARRISON, 2004). A leitura em nível crítico engloba as práticas apresentadas nas duas categorias anteriores, mas vai além, pois consiste na compreensão sob perspectivas de resistência e questionamento; trata-se de “ler sem aceitar a concepção de leitura construída para o leitor, é olhar o texto a partir de uma posição ideológica diferente” (HEBERLE, 2000, p. 121). Com isso, o leitor usa seu conhecimento de mundo na interpretação, porém não o faz de forma ingênua, mas sim por meio de “leitura resistente” às práticas sociais dominantes (REIS, 2010, p. 498).

A figura 2 representa relação entre essas concepções de leitura e os níveis da linguagem que eles englobam.

Figura 2: Concepções de leitura



Fonte: a própria autora

2.3 PROCESSAMENTOS TEXTUAIS

Refletir a respeito de concepções de leitura expressas nas respostas desenvolvidas pelos alunos durante o curso leva a pensar sobre processamentos textuais realizados por eles para construir suas interpretações. Assim, neste momento, trago reflexões teóricas em relação a processamentos textuais e apresento os tipos de processamentos que estabeleci para análise das respostas dos alunos.

O processamento textual está relacionado ao processo realizado pelo leitor ao entrar em contato com o texto que o levará à sua compreensão. De acordo com Kleiman (1999, p. 15), processamento é “aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase”. O processo continua e a mente vai identificando palavras, frases, conjuntos de frases, etc., até levar à compreensão.

Segundo a autora (KLEIMAN, 1998, p. 32),

o processamento do objeto começa pelos *olhos*, que permitem a percepção do material escrito. Esse material passa então a uma *memória de trabalho* que o organiza em unidades significativas. A memória de trabalho seria ajudada nesse processo por uma *memória intermediária* que tornaria acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo o conhecimento que estaria organizado na nossa *memória de longo prazo* (também chamada de *memória semântica*, ou *memória profunda*).

Para complementar a ideia de como processamos textos, Smith (1985 [1978]) explica que ao lermos em busca de significação, acabamos ignorando a identificação de palavras e letras. Isso porque, como nosso cérebro tem limite para guardar novas informações, é muito mais eficiente guardar significados do que palavras e letras soltas. A partir disso, há algumas características importantes sobre os processamentos textuais: a primeira é que o processamento textual é seletivo (GOODMAN, 1967; KLEIMAN, 1998), ou seja, selecionamos informações do texto que consideramos relevantes para nossa compreensão, de acordo com os objetivos que temos em relação àquela leitura. Portanto, não processamos todas as palavras do texto, mas sim “pulamos” de uma parte a outra do texto em busca das informações que satisfaçam nossas dúvidas.

Outra característica importante para o processamento textual é o uso do conhecimento prévio do leitor para ajudar nesse processamento e na compreensão. O leitor relaciona as informações trazidas pelo texto (informação visual) com o conhecimento que já possui sobre o assunto do texto (informação não-visual). Quanto mais informação não-visual o leitor possui sobre determinado assunto, menos informação visual ele precisará buscar para compreender o texto, facilitando, portanto, o trabalho de processamento textual (SMITH, 1985 [1978]).

O uso do conhecimento prévio no momento da leitura torna-a mais fácil porque, a partir dele, é possível desenvolver algumas estratégias que facilitam a compreensão, como a previsão e a inferência. A previsão usa conhecimentos do leitor sobre o tipo e estrutura textuais e sobre o assunto tratado para prever o que o texto pode trazer na sequência, enquanto a inferência usa o conhecimento de mundo para que o leitor seja capaz de extrair conclusões que não estão literais no texto, mas que podem ser subentendidas. Essas, entre outras estratégias, se tornam

essenciais para o processamento e compreensão textuais (SMITH, 1985 [1978]; KLEIMAN, 1999; DUFFY, 2003).

Para Smith (1985 [1978]), leitura e compreensão estão ligadas a responder perguntas que o leitor se faz sobre o que está lendo. A compreensão seria alcançada à medida que o leitor não tiver mais dúvidas sobre o texto que leu. Além disso, o mesmo autor (SMITH, 2003 [1971], p. 49) aponta que

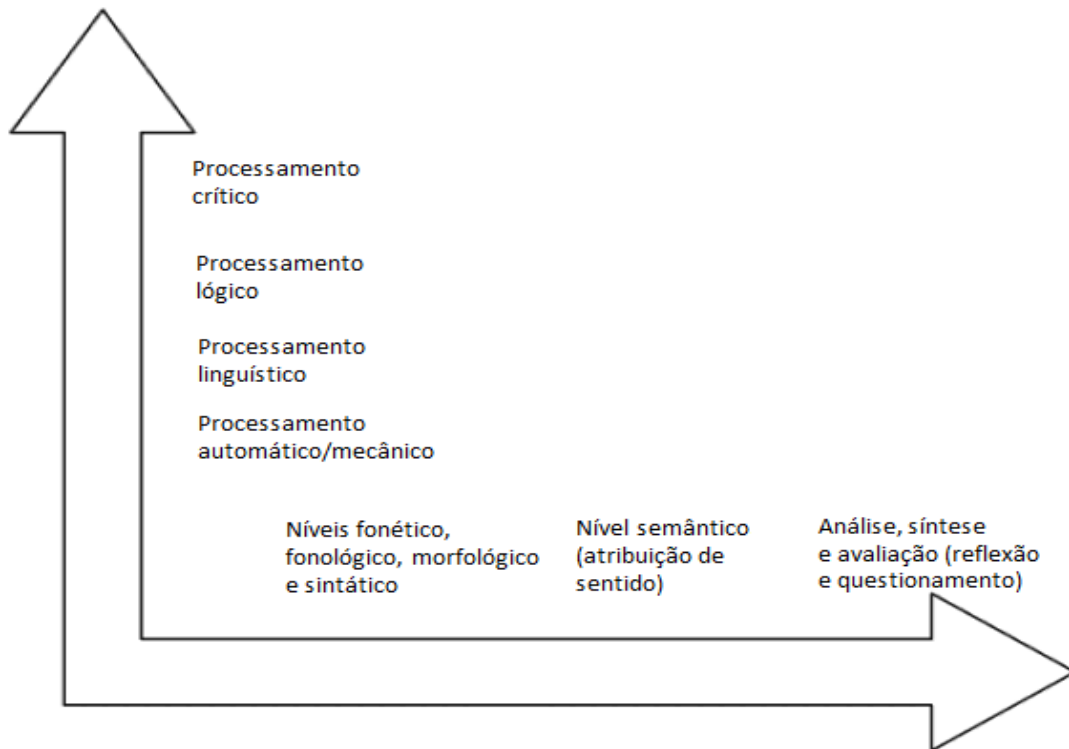
a primeira interpretação que nos vem à mente é aquela que nos faz mais sentido em um determinado momento, e interpretações alternativas e menos prováveis não serão consideradas, a menos que interpretações subsequentes deixem de apresentar consistência ou fazer sentido; neste caso, descobrimos nosso provável erro e tentamos recapitular a interpretação. Uma interpretação geralmente nos satisfaz, desde que faça sentido, de modo que não desperdiçamos tempo procurando por uma segunda; [...] Não esperamos encontrar mais do que um significado para a mesma sequência de palavras.

Assim, compreendo que se uma interpretação faz sentido e não deixa perguntas sem resposta, o leitor deixa de procurar por outras possíveis interpretações para o mesmo texto, o que pode fazer com que esse leitor permaneça em nível superficial de interpretação, não buscando aprofundar sua leitura na tentativa de identificar outras formas de compreender o texto.

Neste trabalho, para a dimensão *processamento textual* contida na análise das respostas dos alunos (seção Resultados), desenvolvi as seguintes categorias i) mecânico/automático; ii) linguístico; iii) lógico; e iv) crítico. O processamento mecânico/automático compõe a interpretação a partir de informações automaticamente retiradas do texto, normalmente informações facilmente extraídas do texto para compor a resposta a alguma pergunta. O processamento linguístico também apresenta o texto como fonte principal de dados para constituição das interpretações, mas o leitor não extrai as informações automaticamente do texto, mas sim estabelece relações entre partes do texto para construir significações. O processamento lógico utiliza os conhecimentos prévios do leitor, e a leitura é realizada de acordo com as convenções e ou regras historicamente construídas e apreendidas pelo leitor para dado referente (sobre o que se lê). Já o processamento crítico, que também utiliza conhecimento de mundo do leitor sobre o que o texto se refere, proporciona leitura que questiona os pressupostos que naturalmente são usados para construir as representações, problematiza se as regras/convenções atribuídas a determinado referente estão presentes no texto ou não. Para essa

dimensão, processamentos textuais, apresento a figura 3, que demonstra sua relação com os níveis da linguagem.

Figura 3: Processamentos textuais



Fonte: a própria autora

Mesmo entendendo que o processo de leitura ocorre de forma ativa e interativa, no qual o leitor está sempre utilizando informações provenientes no texto e seus conhecimentos prévios sobre o assunto, sobre estruturas textuais, etc., e relacionando-os para construir sua compreensão, ao analisar os processamentos textuais utilizados pelos alunos para formular suas respostas, procurei interpretar qual era o principal processamento realizado pelo aluno em determinada resposta.

2.4 Multimodalidade

A relevância da multimodalidade e sua incorporação em sala de aula vêm crescendo, especialmente devido ao momento histórico que vivemos, no qual tecnologia e variadas formas de expressão e comunicação são largamente utilizadas. Desse modo, o emprego de textos multimodais em sala de aula serve

para despertar atenção e interesse dos alunos, uma vez que esses tipos de textos estão próximos de sua realidade.

Heberle (2013) aponta para a importância que tem sido dada aos estudos de multimodalidade, ao listar pesquisas, eventos e centros especializados nesse assunto, tanto no Brasil como no exterior. A autora complementa observando o foco que estudos sobre estratégias multimodais apresentam na formação de significados de cunho social e afirmando que “os diferentes efeitos do uso de estratégias multimodais contribuem para a criação dos contextos para atrair, envolver e/ou sensibilizar os públicos quanto aos significados” (p. 93).

Textos multimodais são “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Assim, a multimodalidade pode ser entendida como “uma interação semântica entre a fala, imagens, escrita...e outros modos veiculados por meio de outros sentidos” (KRESS, 2000, p. 339 *apud* HEBERLE, 2013, p. 88), ou seja, a multimodalidade abrange recursos representacionais além da linguagem escrita para expressar significados.

Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) e Kress (2010) desenvolvem teoria sócio-semiótica para o estudo da multimodalidade. Nessas obras, os autores afirmam que os signos são socialmente construídos no momento da interação e, portanto, adquirem seus significados no momento do uso. Além disso, Kress (2010) aponta que as modalidades utilizadas para expressão e comunicação oferecem “diferentes potenciais para significação” (p. 1), ou seja, diferentes modalidades são utilizadas para atingir objetivos distintos de significação. Nesse sentido, em um texto composto por escrita e imagem, a parte escrita expressa um conjunto de significações enquanto a imagem expressa outro.

Ainda, sendo a significação construída socialmente, o uso de diferentes modalidades e seus significados diferem em culturas diferentes, sendo, então, o conhecimento da cultura na qual o texto foi produzido importante para a compreensão. No entanto, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) apontam que as distâncias entre diferentes culturas estão se dissolvendo por causa do multiculturalismo, tecnologias de comunicação e transporte que nos permite ter acesso a diferentes sociedades. Assim, “fluxos globais de capital e informação de todos os tipos, de *commodities*, e de pessoas, dissolvem não apenas fronteiras

política e cultural, mas também fronteiras semióticas” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 36).

Rojo (2012) cita Lemke (2010 [1998]) para mostrar que a inclusão de textos multimodais no ensino deve ser realizada de forma que os professores pensem em maneiras como novas tecnologias podem mudar hábitos de ensinar e aprender. Além disso, o trabalho com esse tipo de textos pode possibilitar aos alunos ampliar e ressignificar a produção de sentidos que já costumeiramente realizavam com textos escritos, pois textos multimodais expressam conjunto diferente de significados possíveis.

Neste estudo, a multimodalidade é relevante porque os textos que basearam as atividades de leitura são multimodais. Por serem vídeos, eles apresentam as modalidades de *fala, imagem, expressão facial e gestos*, além da incorporação do *texto escrito* feita por mim, ao proporcionar aos alunos os *scripts* dos textos falados (cenas de filmes e um discurso). No caso da atividade de leitura escolhida para análise neste trabalho², avaliei a multimodalidade como essencial para a construção de interpretação crítica sobre o texto/vídeo, incluindo formulação de questões baseadas exclusivamente nas expressões e reações de um dos participantes do evento registrado pelo filme. Assim, a dimensão *recursos* da análise se divide em i) unimodal, caracterizada pela utilização principal de um tipo de recurso para a construção da resposta do aluno. Assim, essa categoria apresenta subdivisão em a) conhecimento de mundo e b) língua-alvo; e ii) multimodal, que representa o uso de mais de um recurso como principal fonte de dados resgatada pelo leitor em suas respostas.

² A escolha da atividade de leitura para ser analisada neste trabalho será apresentada na Metodologia. Ela está disposta de forma integral no Apêndice A, Unidade 2.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, trato dos encaminhamentos metodológicos que nortearam os procedimentos desta pesquisa. Assim, discorro sobre a natureza da pesquisa, apresento a forma como realizei a coleta de dados e como procedi à análise. Ainda, relato sobre as minhas preocupações éticas ao conduzir a pesquisa.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Nesta pesquisa de cunho qualitativo, tomei os postulados do pós-positivismo como enquadramento paradigmático. Paradigma é definido por Guba (1990, p. 17) como “um conjunto básico de crenças que guia a ação, seja ela da variedade do dia-a-dia ou a ação tomada conforme uma investigação disciplinada”. Dentro desse paradigma, defino as instâncias ontológica como crítico-realista, a epistemológica como interpretativista e uso procedimentos metodológicos etnográficos.

A concepção ontológica crítico-realista pressupõe que há uma realidade que só pode ser parcialmente ou imperfeitamente apreensível, devido à dificuldade de sua total compreensão e da falta de meios para realização dessa compreensão (LINCOLN; GUBA, 2006). Com isso, compreendo que a presente investigação decorre da natureza dos eventos pesquisados e das condições das práticas sociais envolvidas na pesquisa.

Para a instância epistemológica norteadora desta pesquisa, segui as concepções do interpretativismo, uma vez que ele sugere a compreensão do subjetivo de uma forma relativamente objetiva. De acordo com essa postura, para compreender uma ação humana, é preciso entendê-la conforme os significados que os atores (os praticantes da ação) atribuem a ela. Dessa forma, o observador busca relatar e compreender seu objeto de estudo da maneira como ele acontece, mesmo sabendo da dificuldade (ou impossibilidade) de supressão de suas crenças, teorias e preconceitos na compreensão do objeto de estudo. Assim, é importante notar que o pesquisador vai a campo com o objetivo de aprender algo sobre seu objeto de estudo (os significados da ação humana) (SCHWANDT, 2006).

Ainda relacionado ao interpretativismo, mais uma consideração é relevante: a de que as ações humanas ocorrem em um determinado espaço e tempo e esse contexto deve ser considerado pelo pesquisador ao formular sua descrição e

interpretação do objeto de estudo. É por isso que o pesquisador deve considerar todo o contexto de realização da ação humana, mesmo quando seu objeto de estudo é apenas um ponto específico de uma ação mais ampla (SCHWANDT, 2006; WIELEWICKI, 2001). Assim, como não é possível considerar que o pesquisador seja completamente neutro em seu campo de pesquisa, compreende-se que os resultados advêm da interação entre pesquisador e participantes, e de escolhas do pesquisador no decorrer da pesquisa (escolhas de metodologia, de teoria norteadora, etc.).

Em relação à metodologia, esta pesquisa qualitativa foi inicialmente nomeada como etnografia escolar³. A etnografia propõe o estudo de uma cultura ou, nesse caso, de um grupo escolar no qual o pesquisador se incorpora na comunidade a ser observada, a fim de relatar suas observações das ações desse grupo⁴. Nesse sentido, a etnografia se coaduna com o interpretativismo, pois também pressupõe que o investigador se distancie de seus valores particulares e descreva as ações observadas de maneira relativamente objetiva, de acordo com as intenções e significados dos atores (VIDICH; LYMAN, 2006).

Ainda em relação à busca pela objetividade no relato dos resultados, recorro neste momento à instância epistemológica já discutida em relação à dificuldade da manutenção da neutralidade por parte do pesquisador. Vidich e Lyman (2006, p. 51) retratam os pesquisadores etnógrafos como

observadores do mundo, eles também participam deste; suas observações, portanto, são feitas dentro de um esquema mediado, ou seja, um esquema de símbolos e significados culturais oferecidos a eles por aspectos de suas histórias de vida que eles trazem para o ambiente observacional.

Para realizar o relato desta pesquisa, me apoio nas considerações de Erickson (1986), para quem o relato de um estudo de campo requer formulação de asserções, feitas a partir do momento que a pesquisadora deixa o campo de pesquisa e que são apoiadas pelos dados. Ainda, é importante mencionar as contra-evidências das asserções formuladas, uma vez que uma pesquisa deve mostrar a

³ Outros apontamentos com relação à classificação metodológica desta pesquisa são apresentados no último capítulo deste trabalho.

⁴ No caso desta pesquisa, a comunidade a ser estudada foi criada pela pesquisadora. Mesmo assim, essa comunidade se tornou um contexto real, no qual seus participantes ocuparam posições sociais de professora e alunos. Portanto, considero esse um contexto natural para integração da pesquisadora e realização de pesquisa etnográfica.

realidade observada em todos seus aspectos, e não apenas as evidências que afirmem suas asserções.

Outra característica desta pesquisa que justifica essa classificação metodológica é que a realizo em ambiente natural, com objetivo de descrever e compreender os conhecimentos e ações de determinado grupo de pessoas. Saliento também constatar que, para esta pesquisa, a situação observada é única, o que requer cuidados em relação a generalizações, e que o processo e entendimento deste são partes centrais do estudo (COHEN; MANION; MORRISON, 2011).

O estudo etnográfico no contexto escolar é relevante para retratar os processos da prática escolar diária, as ações e representações de seus atores sociais e suas interações. Diante disso, é importante compreender a escola como espaço social e cultural, permeado por multiplicidade de linguagens e objetivos. A multiplicidade também se encontra nos significados dados pelos atores sociais às ações. A pesquisa etnográfica deve conseguir apresentar essa multiplicidade, os pontos de vista de todos os participantes do processo que está sendo relatado (ANDRÉ, 2004).

Para conseguir compreender as ações dos participantes e significados das mesmas para eles, recorro à observação participante, uma vez que ela permite que o pesquisador possa coletar dados por meio de ações verbais ou não verbais, conseguindo discernir comportamentos importantes para o caso estudado daqueles que não o são e contribui para o ambiente da pesquisa seja mais natural, visto que a observação ocorre em um período mais longo do que outros tipos de pesquisas (COHEN; MANION; MORRISON, 2011).

Portanto, ao assumir as possíveis intervenções que meus valores e atitudes como pesquisadora possam diferenciar os resultados, é importante apresentar minhas preocupações de conduzir esta pesquisa de forma reflexiva. A reflexividade, considerada de alta importância por Altheide e Johnson (1994) e Cohen, Manion e Morrison (2011), pressupõe que o pesquisador reconheça seu próprio eu dentro da pesquisa e que se mostre ciente das maneiras como sua subjetividade pode influenciar o estudo. Por isso, é necessário que o pesquisador tenha a capacidade de monitorar suas ações, a fim de não tornar sua pesquisa tendenciosa. Nesse sentido, ao desempenhar dois papéis (professora e pesquisadora) durante o processo desta investigação, aquilo que para mim, por estar imersa no contexto, era transparente com significado compartilhado no grupo, pode ser opaco ao leitor.

Assim, após término da análise, reconheci que muitas de minhas interpretações continham conhecimentos privilegiados pelo meu papel de professora e não somente pelo papel de pesquisadora. Ainda assim, decidi manter meu olhar de professora presente nesta investigação, por considerar tal papel parte intrínseca desta pesquisa. Portanto, peço ao leitor que “segure minha mão” enquanto pesquisadora participante e confie em meu relato também como professora no percurso que faremos neste capítulo e nos capítulos subsequentes.

3.2 CONTEXTO DE COLETA

Realizei a coleta de dados desta pesquisa durante um curso de leitura em língua inglesa que ofertei enquanto professora-pesquisadora a alunos do ensino Médio de uma escola pública de Londrina, Paraná. Na sequência, descrevo e comento sobre a escola, os alunos que participaram das aulas e a preparação das atividades de leitura utilizadas no curso.

3.2.1 A Escola

A escola em que ofertei o curso se localiza na área central da cidade de Londrina e é de médio porte, com 12 salas de aula grandes e arejadas, uma sala com projetor (que não é usada para as turmas regulares diariamente, somente quando há necessidade de usar o equipamento), anfiteatro, biblioteca, sala de informática e duas quadras de esportes (sendo uma coberta). A parte administrativa conta com secretaria grande, sala de direção, sala de coordenação, sala de professores. A localização e o tamanho da escola foram meus principais motivos para sua escolha, em vista da facilidade de locomoção para a instituição e possível maior facilidade de o projeto ser aceito em uma escola de médio porte.

A escola funciona nos três turnos, sendo que, nos turnos matutino e vespertino, são ofertados os ensinos Fundamental e Médio, enquanto a educação para jovens e adultos (EJA) é no turno noturno. Como meu trabalho e visitas na escola visavam ao ensino Médio, as informações que apresento se referem ao que observei nos turnos matutino e vespertino durante minhas visitas à escola e provenientes de conversas informais com a coordenadora e outros colaboradores da escola. O ensino Médio da escola contava, à época da pesquisa, com duas turmas

de 1º ano e uma turma de 2º ano no turno matutino, e uma turma de cada ano (1º, 2º e 3º) no turno vespertino, com média de 25 a 30 alunos por turma. A escola se caracteriza por contar com alunos, em sua maioria, da classe média.

Antes de iniciar as aulas, fiz muitas visitas à escola para apresentar meu projeto, conversar com a diretora e as coordenadoras, ofertar o curso nas salas do ensino Médio e definir questões práticas sobre as aulas (datas, tempo de cada aula, etc.). Nessas visitas, tive contato principalmente com as coordenadoras (da manhã e da tarde⁵) e pude observar o constante trabalho da coordenação no atendimento aos pais, em dar apoio e encaminhamentos aos professores e resolver problemas de aprendizado e disciplina dos alunos.

Há duas grandes atividades que englobam todas as turmas da escola – a festa junina no 1º semestre e a semana cultural no 2º semestre. Como minha participação nessa escola ocorreu no 2º semestre (agosto, setembro e outubro), percebi a mobilização e participação dos alunos e funcionários para a realização da semana cultural. Mesmo sendo atribuídas notas por participação nesses eventos da escola, penso que a participação dos alunos foi maior que eu imaginei e vivenciei em outras comunidades escolares (como aluna e professora). A participação e interesse dos alunos também são notados em outros projetos de natureza parecida com o meu, como projeto de elaboração de jornal e de redação.

3.2.2 Participantes da Pesquisa

Os alunos do ensino Médio dos turnos matutino e vespertino foram convidados em sala de aula para participar do curso de leitura em língua inglesa que ofertei e suas participações foram realizadas a partir de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice E) assinado pelos pais e ou responsáveis. Para que alunos de ambos os turnos participassem, as coordenadoras e eu decidimos realizar as aulas ao meio-dia, assim os alunos da manhã ficariam na escola após o término de suas aulas e os alunos da tarde viriam mais cedo. A turma começou com 20 alunos, mas com muitas desistências no decorrer das aulas, oito alunos concluíram o curso. Penso que as desistências estejam relacionadas, em sua maioria, ao horário das aulas e à longa duração do curso (três meses). Além disso,

⁵ São duas coordenadoras para cada turno (matutino e vespertino), mas meu contato foi maior com uma de cada turno. Nenhuma das coordenadoras trabalha nos dois turnos.

por meio de conversas durante as aulas, percebi que alguns alunos esperavam “aprender a falar”, o que não era o objetivo do curso. Apesar disso, alguns desses alunos continuaram até o final das aulas.

Os oito alunos que concluíram o curso são os que têm suas atividades e participações analisadas nesta pesquisa. Apresento uma breve descrição⁶ desses participantes (com nomes fictícios).

Aline tinha 15 anos e já havia estudado inglês em cursos particulares por aproximadamente dois anos. Demonstrava certa preguiça para realizar as atividades e, por isso, era preciso acompanhar o andamento de suas tarefas, para que não demorasse muito e não atrasasse a turma. Nesse sentido, meu desafio com ela era provocar seu interesse e engajamento nas atividades para que ela não oferecesse “respostas fáceis”, que fossem produzidas rapidamente e não necessitassem pensar muito.

Diana, 15 anos, é irmã de Aline. Assim como a irmã, já havia estudado inglês em cursos particulares também com duração aproximada de dois anos. Diana participou ativamente das aulas, oferecendo comentários orais sobre suas interpretações e preocupação com suas respostas. Diana gostava de ser uma boa aluna, mas tinha medo de errar, o que fazia com que ela tivesse sempre muitas dúvidas para realizar as atividades e buscasse a “resposta certa” em mim. Meu papel, com ela, era incentivá-la a confiar nas suas interpretações.

Bruno tinha 16 anos e já havia estudado inglês em cursos particulares por quatro anos. Ele participava de eventos promovidos pelo Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UEL, como a *Immersion Week*⁷. Bruno era o único dos participantes do curso que trabalhava na parte vespertina como instrutor em escola de informática. Era extrovertido, tinha ótimo relacionamento com os colegas e foi muito participativo nas aulas. Em geral, ele não apresentou dificuldades durante as aulas em relação às atividades e compreensão textual.

⁶ As informações sobre os alunos referem-se ao segundo semestre de 2012, período em que as aulas foram realizadas e são baseadas em minha convivência com eles, provenientes de percepção própria e de conversas informais que tínhamos antes, durante e após as aulas.

⁷ Evento realizado em julho de 2012, pelo programa Novos Talentos, com 30 horas de duração, dirigido a alunos do Ensino Médio e compreendeu oficinas e jogos, com temáticas transversais, com oportunidades para os alunos praticarem a língua inglesa e conhecerem a universidade, por meio de tarefas lúdicas e dinâmicas, realizadas no Campus da UEL (informações disponíveis em http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_Cod_Categoria=2&FWS_N_Texto=14757).

Cassiano, 16 anos, fez intercâmbio de um ano na Alemanha, onde desenvolveu seu inglês. Participava da Escola de Circo de Londrina⁸ e tinha muitos compromissos relacionados a essa atividade, razão de algumas faltas durante o curso de inglês. Cassiano era um pouco tímido, mas gostava de participar da aula e, principalmente praticar seu *speaking*. Meu incentivo para sua prática oral acontecia, normalmente, em momentos mais privados de conversa com ele, uma vez que não era possível manter uma conversa em inglês com a turma toda. Nesse sentido, eu controlava suas participações em língua inglesa, quando sua contribuição era feita em momentos coletivos da aula. Cassiano não demonstrou dificuldades na compreensão dos vídeos/textos, mas se mostrou reticente na asseveração de suas respostas, pois, da mesma maneira que Diana, ele costumava buscar confirmação de resposta certa e ou errada comigo.

Elis, 15 anos, nunca estudou em escola particular de inglês, mas, por sua ascendência nipônica, já morou no Japão por algum tempo e utilizou a LI em alguns eventos de comunicação. Era muito tímida, gostava de ler e estudar e procurava expor suas interpretações e dúvidas em momentos privados das aulas. Sempre se mostrou prática e segura para a realização das atividades, sem demonstrar muitas dúvidas nas respostas das questões e em apresentar suas interpretações, apesar de apresentar algumas dificuldades na compreensão dos textos.

Fernanda, 15 anos, estudou em escola particular de inglês por pouco tempo (aproximadamente um ano). Já morou na Itália por algum tempo, assim tinha vivência em outra língua. Fernanda não foi altamente participativa em expor suas opiniões durante todas as aulas. Assim, nos momentos em que a aluna contribuía oralmente na construção de interpretações sobre os vídeos/textos, minha preocupação era demonstrar a importância de suas opiniões, como tentativa de incentivá-la a continuar participando.

Helena tinha 15 anos, era muito extrovertida e ativa. Tinha páginas em redes sociais nas quais coordenava grupos de jovens e um blog para escrever sobre assuntos de interesse de adolescentes. Era a aluna mais participativa nas aulas e com muita vontade de aprender inglês. Nunca havia estudado em escola particular de inglês, mas, apesar disso, tinha muito contato com a língua por meio de música,

⁸ A Escola de Circo de Londrina oferece cursos e oficinas para que crianças e adolescentes da cidade conheçam e possam desenvolver habilidades circenses. Mais informações na página da escola em <https://www.facebook.com/pages/Escola-De-Circo-De-Londrina/348077381956179>.

séries de TV, etc. Mesmo assim, ela apresentou dificuldade em compreender (*listening e reading*) os vídeos/textos e realizar as atividades. De qualquer forma, era preciso controlar suas contribuições nas aulas para que ela não as monopolizasse, já que era muito comunicativa.

Giovana também tinha 15 anos e é muito amiga e “seguidora” de Helena. Como a amiga, também nunca estudou em escola particular de inglês, mas, diferentemente de Helena, não mantinha tanto contato com a língua fora das aulas regulares de LI na escola. Giovana foi pouca participativa oralmente das aulas, mas era bem focada em suas tentativas de compreensão textual e na realização das atividades. Também apresentou muita insegurança na asseveração de suas respostas. Sendo uma pessoa fácil de lidar e conversar, foi fácil para ajudá-la a confiar em sua interpretação.

3.2.3 O Curso

O curso de leitura em língua inglesa foi composto por três módulos, cada um preparado a partir de um vídeo utilizado como base para as atividades de leitura, como sintetizado no quadro 1. Os módulos tiveram uma parte de trabalho linguístico de acordo com as necessidades apresentadas pelo texto e pelos alunos. Como o objetivo deste trabalho são as atividades de leitura, são elas que serão apresentadas e discutidas (Apêndice A).

Quadro 1: Programa do curso de leitura em língua inglesa

	TEMA	MATERIAL	LINGUÍSTICO	DURAÇÃO
MÓDULO 1	Relação gênero e trabalho	Vídeo Cena do filme “ <i>Meet the Fockers</i> ” (2004)	<i>Present Continuous</i> e vocabulário relacionado a hospital e parto	10 h/aula
MÓDULO 2	Intenções implícitas nos textos/ discursos	Vídeo Discurso de Sean Connery em homenagem a Al Pacino	Formas de passado, vocabulário relacionado a <i>awards</i> e específico do texto	10 h/aula
MÓDULO 3	Preconceito em relação à aparência, etnia e posição social	Vídeo Cena do filme “ <i>Crash</i> ” (2004)	Vocabulário relacionado a crime e violência	10 h/aula

Fonte: a própria autora.

Cada atividade de leitura parte de um vídeo (sendo duas cenas de filmes e um vídeo disponível na internet). Houve um exercício de *listening*, e atividades de interpretação textual. Os vídeos foram escolhidos por chamarem a atenção dos alunos, uma vez que eles apreciam utilização de mídias, e não apenas textos escritos. As cenas escolhidas refletem questões a serem problematizadas, a partir das atividades propostas e discussões orais que envolviam o grupo (alunos e professora). No caso específico das atividades desta pesquisa, os temas são a relação entre gênero masculino e feminino e profissões (e preconceitos que provem dessa relação estabilizada), preconceito por aparência, cor e etnia e intenções implícitas no discurso.

As atividades de interpretação de texto foram elaboradas com base na teoria do contexto da situação (*context of situation*; HALLIDAY, 1989), a qual baseia a interpretação em três pontos: campo (*field*), participante (*tenor*) e modo (*mode*). O campo se refere ao evento que está acontecendo, na natureza da ação social que está ocorrendo na qual a língua figura; o participante faz referência a quem está participando da ação, a natureza dos participantes, seu *status*, papéis sociais e suas relações uns com os outros; o modo se refere ao papel da língua na ação analisada, sua organização, função, objetivos a partir dos quais os participantes usam a língua.

Em relação à estrutura dessas questões de interpretação, elas foram construídas, em sua maioria⁹, em duas partes. A primeira parte é de alternativas, e essa opção foi escolhida para proporcionar aos alunos maior contato com a língua (vocabulário, estrutura frasal, etc.). Porém, não classifico essas questões como objetivas em seu sentido tradicional, porque não havia uma resposta correta e os alunos poderiam assinalar mais de uma opção, o que possibilitava que as respostas variassem de acordo com as interpretações dos alunos. A segunda parte da questão é o pedido de justificativa e ou comentários dos alunos em relação às alternativas que eles assinalaram anteriormente. Considero essa parte importante para ajudar a perceber o caminho que os alunos trilharam em suas compreensões, colaborando para compreender os recursos utilizados por eles para chegarem a suas conclusões.

⁹ Das 9 questões analisadas nesta pesquisa, somente as questões de número 3, 5 e 7 fogem dessa estrutura.

3.3 ABORDAGEM DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a constituição dos dados analisados neste estudo, as escolhas e classificações que realizei no processo da pesquisa são apresentadas e comentadas a seguir.

Primeiramente, a análise que apresento neste trabalho se refere a uma das atividades de leitura realizada pelos alunos durante o curso. A atividade analisada parte do vídeo no qual o ator Sean Connery faz um discurso para Al Pacino, quando este é homenageado pelo *American Film Institute* e recebe um prêmio por sua carreira (Unidade 2, Apêndice A). As atividades desse texto foram escolhidas porque a) não foi a primeira atividade de leitura e compreensão feita pelos alunos durante as aulas. Assim, penso que eles já tinham conhecimento sobre o tipo das atividades, possibilitando mais familiaridade e confiança dos alunos ao realizá-las (diferentemente do estranhamento que o tipo de questão provocou nos alunos na primeira atividade); b) qualifico o tema e a interpretação desse texto de grau de dificuldade mais elevado para os alunos, uma vez que os temas que são explorados nas outras atividades (preconceito e relação de (des)igualdade profissional entre homens e mulheres) são mais recorrentes nas aulas regulares desses alunos. Nesse sentido, penso que, para a atividade escolhida para análise, os alunos não dispunham de respostas prontas e socialmente aceitas (como, por exemplo, respostas que demonstrem aversão a qualquer tipo de preconceito). Portanto, as respostas produzidas pelos alunos para esta atividade poderiam apresentar de maneira mais natural suas interpretações e modos de pensar.

Das 12 questões propostas para interpretação desse texto, excluí três da análise. Dentre elas, duas por serem atividades de *listening* (questões 1 e 2) e uma de observação decodificadora de parte do discurso (questão 4). Eu propus a questão 4 de forma decodificadora com intenção de notar a pequena parte em que Sean Connery se refere positivamente a Al Pacino, o que contribuiu para as significações e respostas das questões posteriores na atividade. Dessa forma, justifico a exclusão dessas questões com base em sua tipologia e porque elas suscitaram respostas iguais ou similares entre todos os alunos, sem variabilidade que indicasse importância de analisá-las.

As atividades apontadas anteriormente compõem a principal fonte de dados utilizados nesta pesquisa, caracterizada pelo uso de instrumentos ecológicos¹⁰. Além disso, para oferecer detalhes dos acontecimentos de sala de aula, quando necessários para fornecer explicações e/ou comentários sobre as respostas dos alunos, também utilizo anotações do meu diário de campo (doravante DP) feitas após cada aula (Apêndice C). Com essas anotações, meu objetivo foi registrar eventos que considere pertinentes para construção das significações dos alunos para o texto.

Das nove questões consideradas para compor este estudo, algumas foram divididas para facilitar a análise. Assim, a questão 5 foi dividida em quatro partes (5a, 5b, 5c e 5d), conforme a própria composição inicial da questão. Já as questões de 8 a 12 foram divididas em duas partes (A e B). A parte A de cada questão se refere às respostas dadas pelos alunos a questões e/ou proposições para as quais foram oferecidas alternativas. Para respondê-las, os alunos tinham a opção de assinalar quantas opções julgassem pertinentes, e não apenas uma resposta correta. Na parte B, considere as justificativas/comentários oferecidos pelos alunos para as alternativas assinaladas na primeira parte da questão.

A análise das respostas dos alunos visou a atingir o objetivo de descrever e compreender práticas de leitura em língua inglesa de alunos do ensino Médio. Para isso, guiei interpretação dos dados pelas perguntas: a) Que concepções de leitura interpreto que respostas dos alunos em suas interações com textos expressam?; b) Que processamentos textuais interpreto que os alunos realizaram em suas práticas de leitura?; e c) Que recursos interpreto que tenham sido utilizados pelos alunos em suas práticas de leitura?

Durante o processo de análise, notei importância de observar as questões e ou proposições das atividades de leitura. Oliveira (2000, p. 53) aponta que “boas perguntas levam a boas respostas”, ou seja, propostas de questões relevantes ajudam a desenvolver interpretações de alto nível. Nesse sentido, os tipos de perguntas feitos podem ajudar a compreender as respostas dos alunos. Dessa forma, as questões e ou proposições foram classificadas em duas categorias. A

¹⁰ Considero instrumentos desta pesquisa ecológicos no sentido de serem naturais, produzidos e usados para fins pedagógicos, sem interferência de gravações ou outros meios “estranhos” ao ambiente escolar. Julgo esse tipo de instrumento apropriado para esta pesquisa por não interferir (ou causar estranhamento) nas práticas dos alunos, como forma de não causar constrangimento em suas participações.

primeira foi de acordo com a concepção de leitura que a atividade propõe, dividida em leitura em nível de decodificação, em nível de compreensão/interpretação e em nível crítico (conforme comentadas no capítulo Referencial Teórico).

A segunda categoria se refere à taxonomia proposta por Pearson e Johnson (1978). Nessa classificação, há três tipos de perguntas: *textually explicit* (TE), *textually implicit* (TI) e *scriptally implicit* (SI). O primeiro tipo (TE) de pergunta conta com a resposta clara, linguisticamente exposta no texto. Os autores se referem a essa compreensão como “ler as linhas”. As perguntas do tipo TI tem as respostas no texto, mas não tão óbvias quanto na primeira classificação. Mesmo que a resposta derive do texto, essas questões exigem estabelecimento de relação entre informações do texto e ou um mínimo de inferência. Os autores nomeiam esse tipo de interpretação como “ler entre as linhas”. O último tipo de pergunta (SI) requer que a resposta venha do conhecimento prévio do aluno, assim as inferências dos alunos tem como base seu conhecimento de mundo. Esse tipo de compreensão é apresentado pelos autores como “ler além das linhas”.

Em relação às respostas, a primeira análise que fiz foi sobre sua pertinência¹¹. As respostas consideradas não pertinentes apresentaram a) compreensão muito díspar de qualquer possível interpretação com base no texto; b) falta de relação com a pergunta. Em sua maioria, as questões propostas na atividade de leitura possibilitam mais de uma interpretação, as quais foram contempladas na análise, uma vez que demonstrassem relação e fundamentação com o texto.

Analisei as respostas qualificadas como pertinentes em três dimensões: I) de acordo com as concepções de leitura que as respostas expressam; II) pelo processamento textual que os alunos realizaram para chegar a sua compreensão; III) sobre os recursos usados pelos alunos para construção da interpretação. A primeira dimensão, *concepções de leitura*, é dividida em três categorias: i) leitura em nível de decodificação; ii) leitura em nível de compreensão/interpretação; iii) leitura em nível crítico. A segunda dimensão, *processamento textual*, contém as categorias i) mecânico/automático; ii) linguístico; iii) lógico; e iv) crítico. A última dimensão, *recursos*, se divide em i) unimodal e ii) multimodal, sendo que a primeira categoria

¹¹ Escolhi o termo pertinência por ter seu significado relacionado a ser concernente, pertencente em relação a determinado assunto. Talvez possa haver (ou não) termo mais apropriado, mas como apontam Gee (1993) e Kress (2010), nem sempre há na linguagem termos suficientes para expressar e ou explicar tudo.

apresenta subdivisão em a) conhecimento de mundo e b) língua-alvo (especificações sobre as categorias constam no capítulo Referencial Teórico). Além dessas conceituações apresentadas para embasar a análise, durante o relato apresentado na próxima seção, faço considerações sobre as classificações em relação às perguntas e respostas da atividade de leitura, para justificar casos específicos.

3.4 ÉTICA

As principais preocupações éticas nesta pesquisa concentram-se acerca da relação entre pesquisadora e participantes do estudo e a respeito da ética com a própria pesquisa, no que concerne a redação dos resultados obtidos.

Entre as principais preocupações quanto à condução de pesquisas está a relação assimétrica pressuposta entre pesquisadora e pesquisados. Apesar dessa preocupação, visto o contexto e a metodologia desta pesquisa, considere, no início desta investigação, este estudo como pesquisa ética (CAMERON et al., 1992)¹². Essa classificação se deve à minha preocupação de que houvesse aceitação dos participantes em fazer parte da pesquisa, além das considerações éticas de assegurar a privacidade dos participantes e a reflexão acerca dos inconvenientes que podem ser trazidos aos participantes pela pesquisa. Penso que a condução das aulas ocorreu de forma tranquila, a relação com os alunos participantes do curso foi muito boa e, principalmente, os alunos não demonstraram preocupação com o fato de que suas atividades fariam parte de uma pesquisa, o que poderia ter mudado suas participações nas aulas.

Não é apenas a interação com os participantes que demanda atenção, mas também a ética em relação ao conteúdo dos resultados que serão expostos. A interpretação dos dados coletados é uma tarefa que cabe exclusivamente ao pesquisador. Desse modo, é importante ter zelo com as escolhas do que o pesquisador relatará ou não, principalmente para não narrar apenas aspectos negativos (FINE et al., 2006). Em relação a isso, meu relato tenta mostrar todos os

¹² Com o andamento da pesquisa, esta tomou rumos não previamente planejados, o que levou a uma mudança na classificação da pesquisa acerca da relação entre pesquisadora e participantes. Essa mudança é apresentada no último capítulo deste trabalho.

aspectos em relação às interpretações dos alunos, sem deixar de avaliar positivamente suas práticas de leitura no decorrer das aulas.

Portanto, concluo que a ética neste estudo refere-se, principalmente, ao cuidado que tomei com meus participantes, na busca de mantê-los tranquilos no decorrer das aulas e na interação comigo também no papel de pesquisadora, além de preservá-los de exposição desnecessária na apresentação dos resultados.

4 RESULTADOS

Neste capítulo, apresento análises das respostas dos alunos para a atividade de leitura selecionada para esta investigação. A apresentação dos resultados é organizada de acordo com as questões e ou proposições contidas na atividade, estando separadas em dois grandes grupos: um com as questões e ou proposições que propõem leitura em nível de compreensão/interpretação e o outro com aquelas classificadas como proponentes de leitura em nível crítico. Para cada questão, comento sobre a tipologia da pergunta e ou proposição e sobre as respostas dos alunos, em relação ao tipo de leitura realizado por eles, os processamentos executados para compreensão e os recursos utilizados para construir a significação. Componho o relato com alguns exemplos de respostas proporcionadas pelos alunos em cada questão, mas apresento as atividades completas realizadas pelos alunos no final do trabalho (Apêndice B). A análise geral de cada pergunta é apresentada por meio de quadros, nos quais categorizo as respostas dos alunos em relação às três categorias de análise já apresentadas.

De forma geral, considero as interpretações construídas pelos alunos e expressas nas respostas que são analisadas a seguir resultados positivos do trabalho realizado durante o curso de leitura. Saliento a capacidade dos alunos de apresentarem compreensões pertinentes e, muitas vezes, demonstrarem níveis avançados de interpretação e processamento textuais. Assim, julgo que as aulas e atividades propostas durante as aulas conseguiram alcançar seu objetivo de proporcionar leitura e reflexão em níveis mais profundos e críticos.

4.1 QUESTÕES DE LEITURA DE INTERPRETAÇÃO

Questão 3

Classifiquei a questão 3, *Who is more mentioned in the speech, Al Pacino or Sean Connery?*, como proponente de leitura em nível de compreensão / interpretação e TI (*textually implicit*), porque considero que a resposta para ela está no texto, mas não é clara, óbvia. Para respondê-la, é preciso fazer conexões entre segmentos do texto e, até mesmo, quantificar as ocorrências de referência aos dois participantes do evento.

Das oito respostas para essa questão, julguei uma como não pertinente:

3. Who is more mentioned in the speech, Al Pacino or Sean Connery? **Al Pacino.** (Bruno).

Classifiquei essa resposta como não pertinente porque era uma resposta implícita no texto e, a partir de uma avaliação quantitativa das menções relacionadas aos dois atores, o leitor constata a maior parte da fala referente a Sean Connery.

As outras sete respostas, que avalei como pertinentes, apresentaram *Sean Connery* como resposta. Por se tratar de pergunta de compreensão / interpretação, categorizei essas respostas dentro dessa mesma concepção de leitura (em nível de compreensão/ interpretação). Constatei que esses alunos realizaram processamento lógico, devido às relações entre as partes textuais que o aluno teria que estabelecer para chegar a sua conclusão. A partir disso, conclui que os alunos utilizaram a língua-alvo como recurso para responder a essa questão.

Os quadros 2a e 2b mostram a classificação de todas as respostas para essa questão.

Quadro 2a: Classificação das respostas à proposição 3.

Processamento Concepção de Leitura	mecânico/ automático	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Decodificação					
Compreensão/Interpretação			Aline, Cassiano, Diana, Elis, Fernanda, Giovana, Helena		
Crítica					

Fonte: a própria autora.

Quadro 2b: Classificação das respostas à proposição 3.

Recursos		Unimodal		Múltiplos
		Conhecimento de mundo	Língua-alvo	
Concepção de Leitura				
Decodificação				
Compreensão/Interpretação			Aline, Cassiano, Diana, Elis, Fernanda, Giovana, Helena	
Crítica				

Fonte: a própria autora.

Apesar de um aluno ter apresentado compreensão diferente do restante, a conclusão de que Sean Connery fala mais de si próprio em discurso de homenagem a Al Pacino despertou nos alunos a percepção de contradição em relação ao resultado esperado (esperava-se que, ao homenagear Al Pacino, Sean Connery falasse mais de seu colega). Dessa forma, essa questão, de maneira geral, conseguiu despertar nos alunos início de expectativa de que o texto poderia não representar as expectativas de sua tipologia.

Questão 5

A questão 5, *How can you define the situation presented in the video? Mark (T) true or (F) false and, for the false ones, explain why you considered them false*, é subdivida em quatro proposições (partes a, b, c e d). Neste relato, eu apresento os resultados referentes a essa questão englobando as perspectivas que considero recorrentes, a fim de facilitar a exposição e a compreensão.

Classifiquei todas as quatro proposições apresentadas nessa questão como de leitura em nível de compreensão / interpretação e SI (*scriptally implicit*), devido ao

fato de que, para realizar a compreensão das proposições, o aluno precisa acionar seu conhecimento prévio em relação ao evento demonstrado no vídeo. Penso que os alunos com quem trabalhei possuíam conhecimento sobre premiações como o *Oscar*. Assim, eles utilizaram seus *scripts*¹³ relacionados ao conhecimento que tinham sobre esse tipo de premiação, aos quais foram acrescentadas novas informações sobre as diferenças entre premiações do tipo *Oscar* e o retratado pelo vídeo, da *AFI*¹⁴. Essas informações foram trazidas no início do trabalho com esse vídeo, como apontam minhas anotações:

Iniciei com uma visualização do vídeo e as perguntas no quadro:

- What is happening?
- Who are the participants of the video?
- What kind of text is it?

Com a participação dos alunos, chegamos às respostas de que era um *award* (informações sobre o tipo de premiação) [...] (DP, linhas 4-9)

Neste momento, comento as proposições 5a e 5c, por considerar existência de uma confluência entre elas. Nessas proposições, os alunos divergiram (e discutiram) sobre as oposições público X privado e local X nacional e ou global, relacionadas às suas compreensões a respeito do evento apresentado no texto. Na proposição 5a, a) () *it's a public event in which a person is being honored*, três alunos consideraram o evento privado e cinco, público. Com base em minhas anotações (DP, linhas 43-47), compreendo que os alunos defenderam ambas as perspectivas de forma pertinente: quem considerava o evento privado argumentou que somente pessoas convidadas poderiam estar presentes (acionando seu conhecimento de mundo sobre premiações), e os defensores da ideia de que o evento era público mencionaram o fato de que qualquer pessoa poderia vê-lo (como nós estávamos fazendo naquele momento) pela internet ou TV (mais uma vez utilizando o conhecimento de que as premiações são normalmente transmitidas). As duas perspectivas abordadas pelos alunos podem ser observadas nesta resposta:

¹³ *Scripts* são os conhecimentos de mundo que são acionados no momento da interpretação. No caso do texto desta análise, o aluno usa seu conhecimento relacionado ao evento premiação de cinema. Como os *scripts* são baseados nas experiências do indivíduo, são dinâmicos, sempre mudando, o que pode ter acontecido com os alunos ao entrar em contato com um tipo de premiação diferente do que estão acostumados (PEARSON; JOHNSON, 1978).

¹⁴ A premiação mostrada no vídeo chama-se *Life Achievement Award*, oferecido pela AFI (*American Film Institute*) para personalidades do cinema em homenagem ao seu trabalho e sua carreira.

a) (**F**) it's a public event in which a person is being honored. **Because [it] is a very formal event, and I think that's public to broadcast on TV.** (Cassiano)

Nessa ocorrência, observo que o aluno considerou falsa a proposição de que aquele era um evento público, provavelmente guiado pela ideia de que somente convidados fariam parte do evento. Porém, em sua justificativa/comentário, ele aponta para a possibilidade do evento ser público se pensar na transmissão televisiva.

Para responder a proposição 5c, c) () *it's a local event and few people will be able to access it*, a discussão foi em relação ao evento ser local ou de maior alcance, como nacional e ou global. Quatro alunos consideraram o evento local, enquanto os outros quatro consideraram o evento como de âmbito e ou projeção maior. Os argumentos dos alunos para essa oposição foram os mesmos da proposição 5a: o evento poderia ser considerado local ao pensar que era fechado para um grupo restrito de pessoas, ou nacional e ou global ao observar que o evento foi filmado, transmitido, disponibilizado na internet. Essa perspectiva pode ser notada na seguinte resposta:

c) (**F**) it's a local event and few people will be able to access it. **It was [broadcasted] on TV.** (Bruno)

Para essa proposição, analisei uma justificativa como não pertinente, porque, ao julgar o evento como não local, justificando que o evento foi aberto ao público, a aluna causa incompreensão. O fato "aberto ao público" não é explicado, seria aberto ao público no local do evento ou aberto ao público no sentido de acesso que as pessoas teriam por meios de informação.

c) (**F**) it's a local event and few people will be able to access it. **Foi um evento aberto, pois era aberto ao público.** (Giovana)

Assim, considerei as respostas restantes para as proposição 5a e 5c pertinentes. Avaliei as leituras dos alunos em nível de compreensão / interpretação, realizadas a partir de processamento lógico, já que os alunos estabeleceram relação entre seus conhecimentos de mundo e as informações provenientes do vídeo. Em relação aos recursos utilizados pelos alunos, estes são múltiplos, pois os alunos usaram os recursos textuais (linguísticos e imagéticos) e seu conhecimento prévio

sobre o assunto para definir suas respostas. Apresento as análises das proposições 5a e 5c nos quadros a seguir.

Quadro 3a: Classificação das respostas à proposição 5a.

Processamento Concepção de Leitura	mecânico/ automático	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Decodificação					
Compreensão/Interpretação			Aline, Bruno, Diana, Elis, Fernanda, Giovana, Helena		
Crítica					

Fonte: a própria autora.

Quadro 3b: Classificação das respostas à proposição 5a.

Recursos Concepção de Leitura	Unimodal		Múltiplos
	Conheci- mento de mundo	Língua- alvo	
Decodificação			
Compreensão/Interpretação			Aline, Bruno, Diana, Elis, Fernanda, Giovana, Helena
Crítica			

Fonte: a própria autora.

Quadro 4a: Classificação das respostas à proposição 5c.

Processamento Concepção de Leitura	Unimodal		Múltiplos
	Conhecimento de mundo	Língua-alvo	
Decodificação			
Compreensão/Interpretação			Aline, Bruno, Cassiano, Diana, Elis, Fernanda, Helena
Crítica			

Fonte: a própria autora.

Quadro 4b: Classificação das respostas à proposição 5c.

Recursos Concepção de Leitura	Unimodal		Múltiplos
	Conhecimento de mundo	Língua-alvo	
Decodificação			
Compreensão/Interpretação			Aline, Bruno, Cassiano, Diana, Elis, Fernanda, Helena
Crítica			

Fonte: a própria autora.

As respostas para a proposição 5b, b) () *the level of formality of the occasion is low and it's not necessary to care a lot about the language*, foram unânimes. Os alunos não apresentaram dúvidas para identificar a proposição como falsa, justificada pelo alto grau de formalidade da ocasião. Observo que os alunos utilizaram seu conhecimento prévio e dados retirados das imagens do vídeo para

construir suas respostas, representando o uso de múltiplos recursos, como pode ser visto nas respostas:

b) (**F**) the level of formality of the occasion is low and it's not necessary to care a lot about the language. **It is an award presentation, it is necessary high formality.** (Bruno)

b) (**F**) the level of formality of the occasion is low and it's not necessary to care a lot about the language. **False, [it] is very formal and everybody [is] with formal clothes.** (Cassiano)

Nos quadros 5a e 5b, exponho análise de todas as respostas apresentadas pelos alunos para essa proposição.

Quadro 5a: Classificação das respostas à proposição 5b.

Processamento					
Concepção de Leitura	mecânico/automático	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Decodificação					
Compreensão/Interpretação			Aline, Bruno, Cassiano, Diana, Elis, Fernanda, Giovana, Helena		
Crítica					

Fonte: a própria autora.

Quadro 5b: Classificação das respostas à proposição 5b.

Recursos		Unimodal		Múltiplos
		Conhecimento de mundo	Língua-alvo	
Concepção de Leitura				
Decodificação				
Compreensão/Interpretação				Aline, Bruno, Cassiano, Diana, Elis, Fernanda, Giovana, Helena
Crítica				

Fonte: a própria autora.

Na proposição 5d, d) () *it belongs to the work sphere because the participants work in the same area*, mais uma vez os alunos não apresentaram discordância em considerá-la verdadeira. Devido à recorrência da justificativa dada pelos alunos (fato dos participantes do evento serem atores), conclui que o uso de seu conhecimento prévio, tanto aquele trazido pelo aluno anteriormente à aula, quanto o construído durante a primeira visualização do vídeo (conforme DP, linhas 4-14), auxilia na leitura, atribuindo, portanto, o uso unimodal de recursos (conhecimento de mundo) para a interpretação, como apresentado nas respostas:

d) (T) *it belongs to the work sphere because the participants work in the same area. They're all actors.* (Bruno)

d) (T) *it belongs to the work sphere because the participants work in the same area.*

Yes, in the same artistic area. (Cassiano)

d) (T) *it belongs to the work sphere because the participants work in the same area.*

Foi pelo fato de ter feito filmes. (Giovana)

Minha classificação para as respostas dos alunos a essa proposição estão nos quadros 6a e 6b.

Quadro 6a: Classificação das respostas à proposição 5d.

Processamento Concepção de Leitura					
	mecânico/ automáti- co	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Decodificação					
Compreensão/Interpretação			Aline, Bruno, Cassiano, Diana, Elis, Fernanda, Giovana, Helena		
Crítica					

Fonte: a própria autora.

Quadro 6b: Classificação das respostas à proposição 5d.

Recursos Concepção de Leitura	Unimodal		Múltiplos
	Conheci- mento de mundo	Língua- alvo	
Decodificação			
Compreensão/Interpretação	Aline, Bruno, Cassiano, Diana, Elis, Fernanda, Giovana, Helena		
Crítica			

Fonte: a própria autora.

Questão 6

Classifiquei a questão 6, *What is the relationship between the participants of the video?*, como proponente de leitura em nível de compreensão / interpretação e TI, pois não é possível encontrar a resposta explícita no texto, mas, a partir das informações do texto, o leitor pode produzir inferências para concluir sua compreensão.

Tendo como alternativas para resposta *a) They are friends; b) They are work colleagues; c) They are acquaintances; d) any other kind of relationship. What? _____*, e a partir das informações apresentadas por Sean Connery em seu discurso *“my dear AI, we’ve known each other for 30 years and never worked together”*, inferências podem levar a considerar as alternativas *b* e *c* como pertinentes, mas não há informação suficiente para afirmar que eles são amigos. Das oito respostas dos alunos, três apontam como uma das alternativas *a) They are friends*. Como essa não foi a única alternativa assinalada por esses três alunos, considerei essas respostas como parcialmente pertinente, desconsiderando a alternativa *a* na análise. O exemplo a seguir, em especial, mostra uma resposta ambivalente, pois a aluna assinala as alternativas *a* e *c*, que podem ser consideradas contraditórias.

6. What is the relationship between the participants of the video?

a) They are friends.

b) They are work colleagues.

c) They are acquaintances.

d) any other kind of relationship. What? _____

(Aline)

De maneira geral, houve um empate entre as alternativas *b* e *c* como as mais recorrentes, as quais avaliei como expressando leitura em nível de compreensão / interpretação, a partir de processamento lógico, tendo como principal fonte de dados as informações textuais (ver quadros 7a e 7b). Essa questão gerou muita dúvida entre os alunos (ver DP, linhas 48-53), principalmente por eles não conhecerem os participantes do evento muito bem e, com isso, considerei que eles partiram dos dados apresentados no texto para deduzir a possível relação entre os atores. Portanto, classifiquei a língua-alvo como principal recurso utilizado por eles.

6. What is the relationship between the participants of the video?

a) They are friends.

b) They are work colleagues.

c) They are acquaintances.

d) any other kind of relationship. What? _____

They are acquaintances cause they didn't work together. (Diana)

Quadro 7a: Classificação das respostas à proposição 6.

Processamento					
Concepção de Leitura	mecânico/ automático	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Decodificação					
Compreensão/Interpretação			Aline, Bruno, Cassiano, Diana, Elis, Fernanda, Giovana, Helena		
Crítica					

Fonte: a própria autora.

Quadro 7b: Classificação das respostas à proposição 6.

Recursos	Unimodal		Múltiplos
	Conhecimento de mundo	Língua-alvo	
Concepção de Leitura			
Decodificação			
Compreensão/Interpretação		Aline, Bruno, Cassiano, Diana, Elis, Fernanda, Giovana, Helena	
Crítica			

Fonte: a própria autora.

4.2 QUESTÕES DE LEITURA CRÍTICA

Questão 7

A pergunta 7. *In the situation, is anybody in a higher position than the other? Why?* teve objetivo de observar se os alunos avaliavam se algum dos participantes envolvidos no evento apresentado no vídeo (Al Pacino ou Sean Connery) estava ou julgava estar em posição mais importante do que o outro. Por isso, considerei a questão como proponente de leitura em nível crítico, uma vez que uma relação de poder é posta para ser observada. A outra classificação para essa pergunta foi de SI, porque, para respondê-la, há necessidade de usar conhecimento prévio sobre a situação em geral e, principalmente, sobre o que caracterizaria, dentro da ocasião exposta, expressão de superioridade de um dos atores.

Em relação às respostas, três alunos consideraram que não havia superioridade de algum participante do evento. Classifiquei as respostas negativas

como representando leitura em nível de compreensão / interpretação e seguindo processamento lógico, pois essas respostas seguem o esperado para a situação, que seria ninguém se expressar em posição superior, como no exemplo:

7. In the situation, is anybody in a higher position than the other? Why?
No, because Sean won the award before, now he is passing it to Al.
 (Bruno)

Entre essas três respostas negativas, considerei uma resposta parcial por não oferecer a explicação para sua resposta e, neste caso, não foi possível estabelecer qual(is) recurso(s) a aluna utilizou para responder, uma vez que ela não apresenta pistas para isso:

7. In the situation, is anybody in a higher position than the other? Why?
No. (Aline)

Os outros cinco alunos julgaram que Sean Connery se coloca em posição superior a Al Pacino na situação analisada. Como essas respostas fogem da compreensão lógica, qualifiquei-as como respostas críticas, fruto de processamento crítico do texto. As justificativas apresentadas pelos alunos se baseiam em partes da fala do ator escocês, como vemos nos exemplos:

7. In the situation, is anybody in a higher position than the other? Why?
Yes, Sean Connery cause he mentioned more [his] name in the honor.
 (Diana)

7. In the situation, is anybody in a higher position than the other? Why?
Yes, Sean, because [of his] advice and ele dizer que já esteve em seu lugar (Al Pacino). (Elis)

7. In the situation, is anybody in a higher position than the other? Why?
Sim, Sean Connery. Porque ele acha que fez apenas coisas boas, mas Al Pacino fez coisas boas e ruins. (Giovana)

Assim, esses cinco alunos utilizaram o recurso da língua-alvo para chegar a suas conclusões, enquanto, entre os alunos com respostas negativas, percebi a utilização do conhecimento de mundo por Bruno (ver resposta acima) e de múltiplos recursos por Cassiano, pois ele menciona informações retiradas das imagens do vídeo:

7. In the situation, is anybody in a higher position than the other? Why?
No, because everyone is listening [to] Sean Connery in the speech.
 (Cassiano)

Os quadros 8a e 8b mostram minha análise para as respostas dos alunos a essa questão.

Quadro 8a: Classificação das respostas à proposição 7.

Processamento Concepção de Leitura	mecânico/ automáti- co	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Decodificação					
Compreensão/Interpretação			Aline, Bruno, Cassiano		
Crítica				Diana, Elis, Fernanda, Giovana, Helena	

Fonte: a própria autora.

Quadro 8b: Classificação das respostas à proposição 7.

Recursos		Unimodal		Múltiplos
		Conhecimento de mundo	Língua-alvo	
Concepção de Leitura				
Decodificação				
Compreensão/Interpretação		Bruno		Cassiano
Crítica			Diana, Elis, Fernanda, Giovana, Helena	

Fonte: a própria autora.

Questão 8

As questões 8 a 12 foram divididas em partes A e B (ver Metodologia) para a realização da análise. Para este relato, também sigo essa separação em relação às respostas, porque às vezes a avaliação difere entre a(s) alternativa(s) assinalada(s) e a justificativa/comentário na resposta de um mesmo aluno para determinada pergunta. No entanto, a análise das questões não é apresentada separadamente.

A questão 8 é composta pela pergunta 8. *In your opinion, how does Al Pacino feel while Sean Connery speaks?*, para a qual as seguintes alternativas foram oferecidas: a) *happy*; b) *sad*; c) *comfortable*; d) *uncomfortable*; e) *satisfied*; f) *dissatisfied*; g) *tense*; h) *relaxed*; i) *embarrassed*; j) *disappointed* (parte A), seguida pelo questionamento *Why does he feel like that?* (parte B). Classifiquei a questão de leitura em nível crítico e TI, uma vez que o leitor pode, por meio de informações da fala de Sean e da visualização das expressões faciais e reações de Al Pacino, atribuir significações críticas para as possíveis emoções do ator e diretor americano no momento do discurso.

Sendo 8a uma pergunta que recorre à opinião dos leitores em relação às expressões de Al Pacino, é difícil considerar alguma resposta como não pertinente.

Mesmo assim, avaliei uma resposta como pertencente a essa categoria, porque o aluno se refere a Sean Connery em sua resposta, e não a Al Pacino (mesmo só sendo possível identificar que o aluno se refere a Sean Connery na justificativa/comentário (parte B), também julguei a parte A da resposta não pertinente).

8. In your opinion, how does Al Pacino feel while Sean Connery speaks?
- | | |
|----------------|----------------------------|
| a) happy | b) sad |
| c) comfortable | d) uncomfortable |
| e) satisfied | f) dissatisfied |
| g) tense | h) relaxed |
| i) embarrassed | j) disappointed (Cassiano) |

Das outras sete respostas, considerei que três expressam leitura em nível de compreensão / interpretação e quatro de leitura em nível crítico (conforme quadro 9a). Como nenhum dos leitores escolheu apenas uma alternativa, avaliei as respostas a partir do conjunto de alternativas assinaladas por cada aluno. De forma geral, avaliei as respostas que demonstraram a compreensão de sentimento negativo (desconforto, tensão, constrangimento), levando à percepção da insatisfação do ator e diretor americano, como críticas.

8. In your opinion, how does Al Pacino feel while Sean Connery speaks?
- | | |
|-----------------|--------------------------|
| a) happy | b) sad |
| c) comfortable | d) uncomfortable |
| e) satisfied | f) dissatisfied |
| g) tense | h) relaxed |
| i) embarrassed | j) disappointed (Helena) |

Julguei as respostas que apresentaram referência, não somente mas principalmente, a sentimento positivo (felicidade, relaxamento, satisfação), como leitura em nível de compreensão, provenientes de processamento lógico (segundo a lógica, em um evento de homenagem a si mesmo, o ator americano deveria expressar sentimentos bons em relação às falas das pessoas sobre ele).

8. In your opinion, how does Al Pacino feel while Sean Connery speaks?
- | | |
|----------------|-------------------------|
| a) happy | b) sad |
| c) comfortable | d) uncomfortable |
| e) satisfied | f) dissatisfied |
| g) tense | h) relaxed |
| i) embarrassed | j) disappointed (Aline) |

Em relação a recursos utilizados pelos alunos em suas leituras, atribui uso de multimodalidade, uma vez que há necessidade de considerar informações provenientes do filme para construir resposta (ver quadro 9b).

Quadro 9a: Classificação das respostas à proposição 8a.

Processamento Concepção de Leitura					
	mecânico/ automáti- co	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Decodificação					
Compreensão/Interpretação			Aline, Diana, Giovana		
Crítica				Bruno, Elis, Fernanda, Helena	

Fonte: a própria autora.

Quadro 9b: Classificação das respostas à proposição 8a.

Recursos Concepção de Leitura	Unimodal		Múltiplos
	Conheci- mento de mundo	Língua- alvo	
Decodificação			
Compreensão/Interpretação			Aline, Diana, Giovana
Crítica			Bruno, Elis, Fernanda, Helena

Fonte: a própria autora.

Na parte B da questão 8, a pergunta *Why does he feel like that?* visa a obter justificativa dos alunos sobre suas opções assinaladas na parte A para identificar o sentimento de Al Pacino. Como exposto no relato da parte A dessa pergunta, considere a resposta de Cassiano não pertinente por se referir a Sean Connery, e não Al Pacino. Em sua justificativa, fica clara a referência ao ator escocês:

Why does he feel like that?

I know this because his face and his speech [are] very relaxed about his honor. (Cassiano)

Quando há confusão a respeito da pergunta, como acontece neste exemplo, encontro duas possibilidades de explicação: a) houve falta de atenção por parte do aluno, uma vez que ele foi o único a confundir a pessoa a quem a pergunta se referia; b) mesmo havendo apenas uma ocorrência de erro no entendimento, a pergunta pode ter sido mal-elaborada, o que deve ser sempre observado pelo professor. Talvez, se eu mantivesse o nome do ator (Al Pacino) na questão ao invés de substituí-lo pelo pronome *he* (*Why does he feel like that?*), a confusão não teria acontecido. Analisar as próprias práticas é necessário para melhorar sua atuação docente.

Das outras sete respostas, avaliei quatro como representantes de leitura em nível de compreensão / interpretação, advindas de processamento lógico. Em duas respostas, os alunos apenas mencionaram que as escolhas que fizeram na parte A da questão se deve às expressões faciais de Al Pacino, sem explicá-las ou atribuir significados a elas. As outras duas respostas atribuíram o sentimento de felicidade ao ator americano devido as suas risadas durante o discurso, não problematizando se as risadas realmente denotavam felicidade, e não teriam outro significado (como rir para disfarçar nervosismo, por exemplo).

Why does he feel like that?

Sometimes he laughs, and sometimes he appear[s] embarrassed. (Aline)

Why does he feel like that?

He felt happy because he was laughing but tense because Sean was being pedantic. (Diana)

As três respostas avaliadas como críticas apresentaram, em algum nível, problematização em relação às expressões de Al Pacino, sem aceitar apenas as

significações lógicas como felicidade e nervosismo. No exemplo a seguir, observe a relação que Helena estabeleceu entre as expressões e reações de Al Pacino e sua interpretação sobre a fala de Sean Connery:

Why does he feel like that?

Ele se sente assim ao perceber que o Sean usou o sarcasmo para falar do Al Pacino. Eu descobri pelas caras e bocas do Al Pacino. (Helena)

Julguei o próximo exemplo como resposta crítica porque, ao atribuir sentimentos negativos de Al Pacino (tensão, desconforto, desapontamento) à falta de habilidade de Sean Connery para realizar seu discurso, compreendo que Fernanda se baseia em sua interpretação de que o discurso do escocês não foi bem feito de acordo com o esperado de um texto desse tipo.

Why does he feel like that?

Because Sean [is] not good for discourse [speech]. (Fernanda)

O quadro 10a apresenta a classificação das respostas para essa questão em relação às concepções de leitura e processamentos textuais.

Quadro 10a: Classificação das respostas à proposição 8b.

Processamento Concepção de Leitura	mecânico/ automáti- co	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Decodificação					
Compreensão/Interpretação			Aline, Bruno, Diana, Elis		
Crítica				Fernanda, Giovana, Helena	

Fonte: a própria autora.

Em relação aos recursos utilizados pelos alunos para responderem a essa questão (tanto parte A quanto parte B), atribui o uso de recursos múltiplos, pois é evidente que os leitores deveriam relacionar informações provenientes do texto

escrito e das imagens do vídeo, assim como seu conhecimento prévio sobre as expressões de emoções e a situação do evento (prever que pode ser um momento de nervosismo para Al Pacino, por exemplo). O quadro 10b mostra análise dos recursos utilizados nas respostas dos alunos.

Quadro 10b: Classificação das respostas à proposição 8b.

	Unimodal		Múltiplos
Recursos	Conhecimento de mundo	Língua-alvo	
Concepção de Leitura			
Decodificação			
Compreensão/Interpretação			Aline, Bruno, Diana, Elis
Crítica			Fernanda, Giovana, Helena

Fonte: a própria autora.

Questão 9

A pergunta 9 é composta pela questão 9. *When Sean Connery says “You’ll remember many good times and some **dodgy** times. It’s a **humbling** experience, uh?”, what is his intention?*, acompanhada das alternativas a) *to anticipate that Al Pacino’s situation is comfortable*; b) *to anticipate that Al Pacino’s situation is uncomfortable*; c) *to insinuate that Al Pacino will have to rethink what he did in the past*. Avaliei a questão como pergunta que propõe leitura em nível crítico, pois questiona a intenção do autor do texto, mesmo que seja em uma parte específica, e TI porque pretende a compreensão sobre a situação de Al Pacino na ocasião do ponto de vista de Sean Connery. Julgo que parte da fala de Sean (*“I sat in that chair last year, and I know how it feels. There’s nowhere to hide”*) serve como fonte de dados para concluir qual a opinião do autor do discurso. Dessa forma, a

categorização da questão como TI se deve ao fato de que a resposta está implícita no texto.

Das respostas proporcionadas para a questão 9a, classifiquei quatro como apresentando leitura em nível de compreensão / interpretação, e quatro de leitura em nível crítico (ver quadro 11a). As respostas atribuídas à primeira categoria demonstraram compreensão de que a intenção de Sean é dizer que a situação de Al Pacino é confortável, o que pode representar a interpretação do leitor de que receber uma premiação é uma situação confortável, reforçado pelo fato de que essa premiação não é uma disputa; ou que o leitor inferiu, a partir da fala de Sean sobre coisas boas e ruins do passado, que o passado do americano não era tão bom quanto o presente.

9. When Sean Connery says “You’ll remember many good times and some **dodgy** times. It’s a **humbling** experience, uh?”, what is his intention?
- a) to anticipate that Al Pacino’s situation is comfortable
 - b) to anticipate that Al Pacino’s situation is uncomfortable
 - c) to insinuate that Al Pacino will have to rethink what he did in the past (Cassiano)

As respostas classificadas como críticas apresentam interpretação de que Sean Connery deseja mostrar que a situação de ser homenageado não é tão confortável como parece, pois a pessoa homenageada é o alvo de todas as falas, ela é exposta e muitas outras pessoas falam sobre ela, podendo não ser somente coisas agradáveis e ou coisas que o homenageado gostaria que fosse dito.

9. When Sean Connery says “You’ll remember many good times and some **dodgy** times. It’s a **humbling** experience, uh?”, what is his intention?
- a) to anticipate that Al Pacino’s situation is comfortable
 - b) to anticipate that Al Pacino’s situation is uncomfortable
 - c) to insinuate that Al Pacino will have to rethink what he did in the past (Helena)

Em geral, por considerar que a resposta para essa questão estava contida no texto, atribui o uso da língua-alvo como recurso para que os leitores construíssem sua interpretação, mesmo sendo essa uma classificação difícil, já que não há explicações dos alunos para suas escolhas, há somente a marcação das alternativas que julgam pertinentes para responder a questão. Apresento a classificação do uso dos recursos utilizados pelos alunos em suas leituras no quadro 11b.

Quadro 11a: Classificação das respostas à proposição 9a.

Processamento Concepção de Leitura	mecânico/ automáti- co	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Decodificação					
Compreensão/Interpretação			Aline, Bruno, Cassiano, Giovana		
Crítica				Diana, Elis, Fernanda, Helena	

Fonte: a própria autora.

Quadro 11b: Classificação das respostas à proposição 9a.

Recursos Concepção de Leitura	Unimodal		Múltiplos
	Conheci- mento de mundo	Língua- alvo	
Decodificação			
Compreensão/Interpretação		Aline, Bruno, Cassiano, Giovana	
Crítica		Diana, Elis, Fernanda, Helena	

Fonte: a própria autora.

A parte B da questão 9 analisa as justificativa/comentários dos alunos sobre suas respostas na parte A da pergunta. Considerei uma das respostas não pertinente porque julgo que o contrário do expressado pelo aluno é evidente no texto, de que Sean Connery acredita que há maus momentos na vida:

[His] intention is [to say] that we don't have bad times in our li[ves].
(Cassiano)

Analisei quatro respostas como expressando concepção de leitura em nível de compreensão / interpretação, enquanto avaliei que três respostas apresentam leitura em nível crítico (conforme quadro 12a). Das respostas de compreensão / interpretação, entendi que as respostas de Aline e Bruno foram provenientes de inferências e, por isso, de processamento lógico e utilização de seu conhecimento de mundo como recurso.

Cause they have [many] moments together, I guess. (Aline)

Because now he is fine, but in the past he should not [be]. (Bruno)

Nas outras duas respostas, avaliei que Giovana e Helena utilizaram como recurso a língua-alvo, pois suas respostas se baseiam em partes textuais, e, portanto, o processamento das realizadas pelas alunas para formular suas respostas foi linguístico. A classificação das respostas dos alunos para essa parte da pergunta quanto ao recurso utilizado está no quadro 12b.

Eu escolhi a C porque ao que parecia Sean tinha [a]conselhado.
(Giovana)

A intenção do Sean é fazer o Al pensar no que ele fez no passado, de[ix]ando ele mais humbl[e]. (Helena)

Das respostas classificadas como críticas, Elis e Fernanda avaliam de forma crítica o discurso feito por Sean Connery, atribuindo a ele características não comuns e esperadas para uma fala de homenagem. Já Diana explica sua opção de resposta na parte A conferindo o motivo do desconforto da situação de Al Pacino não ao seu próprio nervosismo em relação à situação, mas sim às palavras de Sean Connery. Essas respostas demonstram a compreensão das alunas de que o discurso proferido pelo ator escocês não se enquadra nas convenções esperadas para esse tipo de expressão textual, conferindo a elas o caráter crítico na interpretação.

Because ele meio que humilhou o AI (acho). (Elis)

I think Sean want[s] [to] confront AI Pacino. (Fernanda)

The situation was uncomfortable cause he said “dodgy” and “humbling” didn’t that AI Pacino was tense. (Diana)

Quadro 12a: Classificação das respostas à proposição 9b.

Processamento Concepção de Leitura	mecânico/ automáti- co	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Decodificação					
Compreensão/Interpretação		Giovana, Helena	Aline, Bruno		
Crítica				Diana, Elis, Fernanda	

Fonte: a própria autora.

Quadro 12b: Classificação das respostas à proposição 9b.

Recursos Concepção de Leitura	Unimodal		Múltiplos
	Conheci- mento de mundo	Língua- alvo	
Decodificação			
Compreensão/Interpretação	Aline, Bruno	Giovana, Helena	
Crítica	Elis, Fernanda	Diana	

Fonte: a própria autora.

Questão 10

A questão 10 é composta pela proposição 10. *Sean Connery's speech is _____ to Al Pacino*, que os alunos deveriam completar com as alternativas apresentadas na atividade: *a) an insult; b) a tribute; c) an attack; d) a praising*. Classifiquei a questão como proponente de leitura em nível crítico, pois possibilita ao leitor avaliar o texto em diferentes níveis de compreensão (tanto a partir do senso comum quanto com postura questionadora do mesmo), e SI, uma vez que a resposta depende do acionando do conhecimento de mundo do leitor, além da sua interpretação no nível textual.

A análise da primeira parte da pergunta mostra uma divisão entre as oito respostas: metade apresenta interpretação do texto por meio de leitura em nível de compreensão / interpretação, e a outra metade em nível crítico (conforme quadro 13a). As respostas julgadas como exemplos de leitura por compreensão / interpretação avaliaram o discurso de Sean Connery de modo lógico, atribuindo a ele caracterização positiva (*tribute, praising*), uma vez que é esse o esperado de um discurso de homenagem.

10. Sean Connery's speech is _____ to Al Pacino:
 a) an insult b) a tribute
 c) an attack d) a praising (Aline)

10. Sean Connery's speech is _____ to Al Pacino:
 a) an insult b) a tribute
 c) an attack d) a praising (Bruno)

Ao contrário, qualifiquei as respostas que expressavam caracterização negativa em relação ao discurso (*insult, attack*) como respostas críticas, pois demonstram análise do texto em nível mais profundo, e não de acordo com o que o senso comum estabelece para tal tipo de texto. Dentre todas as respostas (compreensão e crítica), somente Helena assinalou mais de uma alternativa para a proposição, o que permite observar que, em relação às respostas em foco, essa aluna demonstra base de conhecimento mais ampla.

10. Sean Connery's speech is _____ to Al Pacino:
 a) an insult b) a tribute
 c) an attack d) a praising (Helena)

Sobre os recursos utilizados pelos alunos para a constituição de suas respostas, considerei que os alunos que apresentaram leitura em nível de compreensão / interpretação partiram de seu conhecimento de mundo para realizar sua interpretação, pois suas respostas refletem o julgamento esperado para o tipo de evento em questão. Para proporcionar leitura em nível crítico, julguei que os alunos se basearam em recursos múltiplos para construir suas compreensões, utilizando como base de informações as discussões e interpretações construídas até esse momento (a partir das questões anteriores), fazendo uso, portanto, de vários recursos, como texto, vídeo, conhecimento de mundo (ver quadro 13b).

Quadro 13a: Classificação das respostas à proposição 10a.

Processamento Concepção de Leitura	mecânico/ automáti- co	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Decodificação					
Compreensão/Interpretação			Aline, Bruno, Cassiano, Diana		
Crítica				Elis, Fernanda, Giovana, Helena	

Fonte: a própria autora.

Quadro 13b: Classificação das respostas à proposição 10a.

Recursos		Unimodal		Múltiplos
		Conhecimento de mundo	Língua-alvo	
Concepção de Leitura				
Decodificação				
Compreensão/Interpretação		Aline, Bruno, Cassiano, Diana		
Crítica				Elis, Fernanda, Giovana, Helena

Fonte: a própria autora.

A análise da parte B da questão 10 (justificativa/comentário) resultou em quatro respostas expressando leitura em nível de compreensão / interpretação, três respostas apresentando leitura em nível crítico e uma resposta foi deixada em branco (quadro 14a). Classifiquei as respostas para essa parte da questão a partir dos mesmos critérios que basearam as respostas para 10a. As leituras que se enquadraram no nível de compreensão / interpretação demonstram consonância com a lógica de esperar-se que coisas boas sejam ditas em um discurso de homenagem. Como nota-se nos exemplos a seguir, as respostas apontam que o discurso é um tributo e ou um elogio porque é isso que se espera que o autor do discurso faça:

[It's] a praising cause Sean is honor[ing] AI. (Aline)

He must follow the institutional rules, so he should [say] good things about AI. (Bruno)

Sean Connery['s] speech [is] a tribute cause [it] is [his] role in the honor. (Diana)

As respostas apresentadas acima expressam realização de processamento lógico do texto, refletindo o pensamento comum sobre a ocasião, assim como o uso

do conhecimento de mundo dos alunos como recurso para construção da interpretação, já que, de acordo com os *scripts* que os alunos têm sobre o evento em foco, o texto produzido é uma homenagem, caracterizado por conotações positivas.

As respostas que demonstram leitura em nível crítico apontam para a conclusão de que Sean Connery não produziu seu discurso da maneira esperada, mas que conseguiu se expressar negativamente em relação ao homenageado, de forma pouco perceptível. Considerei a resposta de Elis como crítica devido à resposta apresentada por ela na primeira parte da questão (*an attack*).

Pelas coisas que ele disse. (Elis)

Because on [the] discourse [speech] Sean attack[s] Al Pacino.
(Fernanda)

Ele insult[a] e ataca, em forma de um sarcasmo. (Helena)

Elis e Fernanda apresentam o uso da língua-alvo como recurso na construção de suas interpretações, por mencionaram o texto como fonte de dados para suas respostas. Já Helena utiliza seu conhecimento prévio a respeito do sarcasmo para formular sua resposta. Assim, mesmo que sua compreensão tenha se formado a partir do texto, considerei conhecimento de mundo como recurso principal de sua leitura (ver quadro 14b).

Quadro 14a: Classificação das respostas à proposição 10b.

Processamento	mecânico/automático	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Concepção de Leitura					
Decodificação					
Compreensão/Interpretação			Aline, Bruno, Cassiano, Diana		
Crítica				Elis, Fernanda, Helena	

Fonte: a própria autora.

Quadro 14b: Classificação das respostas à proposição 10b.

Recursos		Unimodal		Múltiplos
		Conhecimento de mundo	Língua-alvo	
Concepção de Leitura				
Decodificação				
Compreensão/Interpretação		Aline, Bruno, Diana	Cassiano	
Crítica		Helena	Elis, Fernanda	

Fonte: a própria autora.

Questão 11

A questão 11 apresenta a proposição 11. *The tone of the speech is;* complementada pelas opções de respostas *a) sincere; b) ironic; c) pedantic; d) arrogant; e) humble*. A pergunta propõe leitura em nível crítico, por, da mesma forma que a pergunta anterior, possibilitar ao leitor construir compreensão em vários níveis, não apenas de acordo com o senso comum. Também classifiquei a questão como SI, pois sua resposta depende da relação que o leitor estabelece entre as partes textuais (escrita e imagética) e seu conhecimento de mundo, principalmente sobre a definição das características apresentadas nas alternativas de resposta.

As respostas a essa pergunta estão relacionadas com as compreensões construídas pelos leitores para a questão anterior. De maneira geral, os alunos que avaliaram positivamente o discurso de Sean Connery na questão 10 (*tribute, praising*) também optaram por caracterização positiva em relação ao tom da fala (*sincere, humble*). Ao contrário, aqueles que julgaram a fala do ator escocês de forma negativa (*attack, insult*) atribuíram características também negativas ao tom do discurso (*ironic, pedantic, arrogant*). Apenas uma resposta foge deste padrão,

proporcionada pela aluna Diana. Apesar de considerar o discurso um tributo de Sean a Al Pacino, a aluna optou por assinalar o tom da fala como pedante.

10. Sean Connery's speech is _____ to Al Pacino:
 a) an insult **b) a tribute**
 c) an attack d) a praising (Diana)

11. The tone of the speech is:
 a) sincere b) ironic
c) pedantic d) arrogant (Diana)
 e) humble

Assim, julguei três respostas como provenientes de leitura em nível de compreensão / interpretação, por terem sido constituídas em conformidade com o conhecimento comum partilhado a respeito do evento homenagem. Qualifiquei cinco respostas como leitura em nível crítico, já que se caracterizaram por expressar interpretação que difere da significação usualmente atribuída para o evento em foco. Exponho a análise das respostas quanto à concepção de leitura e processamento no quadro 15a.

11. The tone of the speech is:
 a) sincere b) ironic
 c) pedantic d) arrogant (Bruno)
 e) humble

11. The tone of the speech is:
 a) sincere **b) ironic**
c) pedantic **d) arrogant (Helena)**
 e) humble

As respostas em nível de compreensão / interpretação são construídas por meio de processamento lógico e uso de conhecimento de mundo como recurso, pois apresentam significações que seguem noções provenientes do ideário comum, enquanto as respostas em nível crítico são estabelecidas a partir de processamento crítico e uso de múltiplos recursos, considerando que o leitor emprega dados de várias fontes. Para essa questão, além dos dados do texto escrito e do conhecimento prévio do leitor, julgo pertinentes também interpretações sobre as expressões faciais e reações de Al Pacino na percepção da ironia no discurso de Sean Connery. O quadro 15b traz a classificação das respostas quanto ao(s) recurso(s) utilizado(s).

Quadro 15a: Classificação das respostas à proposição 11a.

Processamento Concepção de Leitura	meccânico/ automático	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Decodificação					
Compreensão/Interpretação			Aline, Bruno, Cassiano		
Crítica				Diana, Elis, Fernanda, Giovana, Helena	

Fonte: a própria autora.

Quadro 15b: Classificação das respostas à proposição 11a.

Recursos Concepção de Leitura	Unimodal		Múltiplos
	Conhecimento de mundo	Língua-alvo	
Decodificação			
Compreensão/Interpretação	Aline, Bruno, Cassiano		
Crítica			Diana, Elis, Fernanda, Giovana, Helena

Fonte: a própria autora.

Das justificativas/comentários apresentadas pelos alunos para a segunda parte da questão 11, analisei que metade constituem leitura em nível de compreensão / interpretação, e metade demonstra leitura em nível crítico (ver

quadro 16a). Das respostas elencadas sob a primeira categoria, Aline mostra continuação de sua interpretação para pergunta anterior, caracterizando os atores do vídeo como amigos e existência de relação sincera entre eles. A justificativa de Cassiano não apresenta explicação ou comentário sobre sua opção de resposta em 11a, ele apenas elenca características, relacionadas nas alternativas na parte A da questão, que ele atribui ou não ao discurso. Avaliei as respostas como leitura em nível interpretativo porque, a partir de processamento lógico e base no conhecimento de mundo dos alunos, atribuem caracterização óbvia (sinceridade) a um discurso que visa a homenagear uma pessoa.

Bruno, mesmo expondo sua percepção de ironia, ainda considera a fala de Sean Connery como sincera, verdadeira, não problematizando o tom irônico observado por ele. Nesse caso, atribui a utilização de múltiplos recursos para construção da resposta, pois as imagens do vídeo seriam a única forma do leitor perceber que o ator americano estava considerando o discurso irônico. Apesar da resposta de Diana se referir a uma parte do discurso, enquanto a pergunta é relacionada à fala de Sean como um todo, julguei-a como pertinente por apresentar a explicação para a resposta da aluna na parte A da questão (*pedantic*). Essa resposta demonstra processamento linguístico, já que usa apenas um item lexical para construir sua compreensão, e, portanto, o principal recurso utilizado para a resposta é a língua-alvo.

Cause [it] is from friend to friend, and [the] relationship is sincere.
(Aline)

To Sean, [it] was a true speech, but to AI, seemed to be ironic. (Bruno)

His speech is sincere and humble, and not ironic, dodgy, pedantic and arrogant. (Cassiano)

When he said “dodgy”, he was being pedantic. (Diana)

Em relação às respostas consideradas críticas, avaliei-as dessa forma por causa da capacidade dos alunos de questionar a visão comum de um discurso de homenagem, observando as intenções do autor “por trás de suas palavras”. Porém, as justificativas dadas pelos quatro alunos não apresentaram análise/explicação consistente para dar suporte as suas respostas. Nessas respostas, o conhecimento prévio dos leitores sobre ironia e sarcasmo foi a principal ferramenta para constituir suas interpretações.

Because ele dizia algo querendo dizer outra coisa. (Elis)

Sean ha[s] [an] ironic discourse [speech]. (Fernanda)

Sua fala demonstrava ironia. (Giovana)

...and sarcasm. (Helena)

Quadro 16a: Classificação das respostas à proposição 11b.

Processamento					
Concepção de Leitura	mecânico/automático	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Decodificação					
Compreensão/Interpretação		Diana	Aline, Bruno, Cassiano		
Crítica				Elis, Fernanda, Giovana, Helena	

Fonte: a própria autora.

Quadro 16b: Classificação das respostas à proposição 11b.

	Unimodal		Múltiplos
Recursos	Conhecimento de mundo	Língua-alvo	
Concepção de Leitura			
Decodificação			
Compreensão/Interpretação	Aline, Cassiano	Diana	Bruno
Crítica	Elis, Fernanda, Giovana, Helena		

Fonte: a própria autora.

Questão 12

A última questão da atividade apresenta a proposição 12. *When Sean Connery says: “the AFI is different: we’ll all here to say ‘You’re a winner, we appreciate you, and for all your marvelous performances that you’ve given over the years, we thank you. Congratulations”*, he:, seguida pelas alternativas a) *reproduces social conventions*; b) *expresses his personal appreciation*; c) *follows institutional rules*; d) *subverts institutional rules*. Julguei que a questão propõe leitura em nível crítico, pois objetiva a problematizar uma fala caracterizadamente positiva de Sean Connery, buscando observar suas intenções com a devida expressão. Também classifiquei a questão como SI, uma vez que os leitores usam seu conhecimento prévio para atribuir significados a essa fala, principalmente para relacionar o trecho apontado na questão com as alternativas. O conhecimento de mundo dos leitores sobre as convenções e regras sociais apropriadas para o tipo de evento apresentado no vídeo é necessário para que os alunos pudessem construir suas respostas.

Do total de oito respostas para essa questão, seis expressam leitura em nível crítico. Leitura crítica para essa proposição aponta para o entendimento do leitor de que, no trecho em foco, o realizador do discurso utiliza fala comum, de acordo com as regras sociais e institucionais para esse tipo de evento. Nesse sentido, a intenção é refletir porque o ator escocês segue tais regras nesse trecho do discurso. Essas respostas apresentam uso de conhecimento de mundo em relação à situação e o tipo de fala recorrente na ocasião.

12. When Sean Connery says: “the AFI is different: we’ll all here to say “You’re a winner, we appreciate you, and for all your marvelous performances that you’ve given over the years, we thank you. Congratulations”, he:

- a) reproduces social conventions
- b) expresses his personal appreciation
- c) follows institutional rules
- d) subverts institutional rules (Diana)

As outras duas respostas representam leitura em nível de compreensão / interpretação. A resposta de Giovana demonstra processamento lógico de que Sean, ao falar bem de Al Pacino, expressa sua opinião pessoal. Nesse caso, a língua-alvo foi utilizada como recurso principal para a resposta, já que a aluna usa o

texto (fala do ator escocês), sem relacionar com fatores externos ao texto, como o contexto e a situação apresentada. Elis, por sua vez, aparentemente percebe a subversão na fala de Sean. Ainda assim, a percepção de que o autor do discurso o faz “sem quebrar” as regras sociais não é notada na resposta, o que conferiria criticidade à leitura.

12. When Sean Connery says: “the AFI is different: we’ll all here to say “You’re a winner, we appreciate you, and for all your marvelous performances that you’ve given over the years, we thank you. Congratulations”, he:

- a) reproduces social conventions
- b) expresses his personal appreciation
- c) he follows institutional rules
- d) he subverts institutional rules (Elis)

- a) reproduces social conventions
- b) expresses his personal appreciation
- c) he follows institutional rules
- d) he subverts institutional rules (Giovana)

Apresento, nos quadros 17a e 17b, classificação de todas as respostas para a pergunta 12a.

Quadro 17a: Classificação das respostas à proposição 12a.

Processamento Concepção de Leitura	mecânico/ automático	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Decodificação					
Compreensão/Interpretação			Elis, Giovana		
Crítica				Aline, Bruno, Cassiano, Diana, Fernanda, Helena	

Fonte: a própria autora.

Quadro 17b: Classificação das respostas à proposição 12a.

Recursos		Unimodal		Múltiplos
		Conhecimento de mundo	Língua-alvo	
Concepção de Leitura				
Decodificação				
Compreensão/Interpretação		Elis	Giovana	
Crítica		Aline, Bruno, Cassiano, Diana, Fernanda, Helena		

Fonte: a própria autora.

Na segunda parte da questão, referente às justificativas e comentários, as respostas dos alunos se dividem em quatro apresentando leitura em nível de compreensão / interpretação, três respostas expressando leitura em nível crítico (conforme quadro 18a) e uma resposta considerada não pertinente. Classifiquei uma das respostas dentro dessa última categoria porque a resposta de Elis não se relaciona com o trecho do discurso ao qual a pergunta faz referência, mas sim ao texto como um todo:

Because he say[s] bad coisas sobre Al Pacino e só sobre ele (Sean).
(Elis)

Dentro da categoria de leitura em nível de compreensão / interpretação, duas respostas atribuem o trecho da fala de Sean Connery ao seguimento das regras institucionais, devido à necessidade (Aline) ou à formalidade da ocasião (Diana). As respostas dessas alunas expressam seu conhecimento prévio sobre a existência de regras e convenções para o evento. Cassiano, ao mencionar os aplausos dados ao discurso de Sean, implica que as regras sociais e institucionais foram seguidas e, assim, as pessoas presentes demonstraram sua apreciação com

relação ao discurso. Essa resposta utiliza múltiplos recursos para sua constituição, relacionando o texto visual (aplausos) à significação socialmente construída (aplausos implicam apreciação). Já Giovana explica sua escolha na primeira parte da questão (alternativa B, *expresses his personal appreciation*), inferindo que a opinião de Sean sobre Al Pacino é positiva. Nesse exemplo, a aluna usou a língua-alvo para apresentar sua interpretação, considerando apenas o significado das palavras, sem relacioná-las com o contexto e com as interpretações construídas pelos alunos, inclusive por ela mesma (ver Apêndice B para todas suas respostas), até o momento.

Of course he follows institutional rules, cause every institution is like that. (Aline)

He followed institutional rules [to] be more formal. (Diana)

Everybody likes Connery's speech and give applause to [him]. (Cassiano)

Escolhi a B porque Sean nessa parte fala bem de Al Pacino. (Giovana)

Das três respostas que qualifiquei como leitura em nível crítico, duas expressam percepção de que o trecho do discurso apontado na pergunta não representa opinião do autor Sean Connery. Bruno aponta que as palavras não parecem ser dele, uma vez que destoa do restante do discurso. Helena se refere ao uso do pronome “nós” (*we*), atribuindo essa parte da fala à instituição, e não à pessoa proferindo o discurso. A resposta de Fernanda sugere que Sean Connery deu seu recado de forma sutil, sem deixar de seguir regras institucionais. Assim como Helena, Fernanda pode ter atribuído o trecho em destaque nesta questão como proveniente da instituição (AFI), não implicando, portanto, em comprometimento pessoal de Sean Connery.

It seems to be a thing that was [written] by someone else, [it doesn't] look [to be] his words. (Bruno)

Ele segue regras. A parte “we...” (nós), ou seja, a AFI, não o Sean, ou seja, ele foi um porta voz. (Helena)

Because he [says] what he thinks of Al Pacino. (Fernanda)

Quadro 18a: Classificação das respostas à proposição 12b.

Processamento					
Concepção de Leitura	mecânico/automático	Linguístico	Lógico	Crítico	N.A.
Decodificação					
Compreensão/Interpretação			Aline, Cassiano, Diana, Giovana		
Crítica				Bruno, Fernanda, Helena	

Fonte: a própria autora.

Quadro 18b: Classificação das respostas à proposição 12b.

	Unimodal		Múltiplos
Recursos	Conhecimento de mundo	Língua-alvo	
Concepção de Leitura			
Decodificação			
Compreensão/Interpretação	Aline, Diana	Giovana	Cassiano
Crítica	Bruno, Fernanda, Helena		

Fonte: a própria autora.

4.3 SÍNTESE DA ANÁLISE

A partir das divisões atribuídas às questões, a análise foi composta por 17 questões, respondidas por 8 alunos, somando um total de 136 respostas. Dessas, 125 foram consideradas totalmente pertinentes, 6 foram avaliadas como não pertinentes, 3 classificadas como parcialmente pertinentes, 1 resposta parcial e 1

resposta estava em branco. Nas respostas consideradas parcialmente pertinentes, a parte qualificada como pertinente foi analisada da mesma forma que as respostas totalmente pertinentes.

Nas 6 questões consideradas com proposta de leitura em nível de compreensão/ interpretação, com total de 48 respostas, tem-se 46 respostas de compreensão/interpretação (sendo três delas consideradas parcialmente pertinentes), e 2 não pertinentes. Nas 11 questões com proposta de leitura em nível crítico, com total de 88 respostas, tem-se 39 respostas de compreensão/interpretação; 44 respostas críticas; 4 respostas não pertinentes e 1 em branco.

Em relação aos tipos de processamentos textuais realizados pelos alunos, houve predomínio total do processamento lógico nas questões de leitura em nível de compreensão / interpretação e de processamento crítico nas questões proponentes de leitura em nível crítico (44 respostas apresentaram processamento crítico do texto, enquanto 36 representam realização de processamento lógico para esse último tipo de questão).

Sobre os recursos que os alunos utilizaram para construir suas respostas, a análise mostrou, contemplando todas as perguntas, que os alunos recorreram amplamente aos três tipos de recursos analisados (48 respostas apresentaram uso de múltiplos recursos, 44 de conhecimento de mundo e 37 de língua-alvo como principal recurso utilizado na interpretação).

A partir das informações quantitativas apresentadas, analiso as interpretações dos alunos expressas em suas respostas à atividade de leitura em foco nesta investigação como representantes de resultados positivos em seus processos de compreensão e significação textuais. Julgo que há número muito baixo de respostas que considere não pertinentes, o que demonstra a capacidade de interpretação e expressão de suas compreensões por parte dos alunos. Mesmo que nem todos os alunos conseguiram alcançar nível crítico em suas respostas, considero suas leituras em nível de compreensão/interpretação como caminho para construção de significações em níveis textuais mais profundos.

4.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.4.1 Práticas de Leitura Crítica na Aula de Língua Inglesa: Possibilidades

Dessa forma, de modo geral, observo o potencial dos alunos na construção de interpretações pertinentes e críticas, principalmente por notar que os alunos que produziram mais respostas críticas foram aqueles mais presentes em sala de aula (alguns alunos faltaram recorrentemente nas aulas do curso, enquanto outros não faltaram em nenhum encontro). Compartilho resultados positivos, a partir do trabalho pedagógico baseado no LC, com pesquisas que também demonstraram desenvolvimento de processamento crítico nas práticas de leitura dos alunos (CAMANGIAN, 2008; EDMUNDO, 2010; SIMPSON, 2010; LOCKE; CLEARY, 2011; SOUSA, 2011). Assim, ao perceber que aulas com propostas de atividades que vão além da decodificação (e tradução) dos textos em língua inglesa proporcionam aos alunos possibilidades de desenvolver níveis mais elevados de compreensão e interpretação textual, compreendo que esse tipo de aula é ferramenta muito produtiva (não somente em língua estrangeira) para formar alunos e cidadãos mais críticos e mais atuantes.

Além disso, ressalvo que o aprendizado de língua inglesa não fica em segundo plano em atividades como as propostas por este estudo. Minha experiência, apresentada nesta pesquisa, não pode gerar afirmações com alto grau de certeza sobre aprendizado linguístico dos alunos, devido ao foco em atividades de leitura e ao tempo de permanência em sala de aula com esse grupo. Apesar disso, observei o crescimento do interesse e da vontade (e perda da vergonha) de escrever e, às vezes, falar em inglês (mesmo com a possibilidade do erro), além, é claro, da facilidade de ler os textos em inglês (e neste momento me refiro à parte da decodificação do texto, uma vez que essa é a primeira fase da leitura), principalmente nos alunos que, nas primeiras atividades, apresentaram maior dificuldade na compreensão textual.

4.4.2 Práticas Escolares Tradicionais na Aula Baseada no Letramento Crítico

Na proposta de aulas baseadas em atividades de Leitura Crítica (e, portanto, dentro de concepção mais ampla de Letramento Crítico), notei algumas práticas escolares historicamente construídas que interferem na prática de aula proposta por este estudo. Uma delas se refere às questões apresentadas para a interpretação textual dos alunos. Diante de questões sem uma resposta certa pré-definida, com possibilidade de escolha entre mais de uma opção de resposta, os alunos demonstraram, a princípio, estranheza em como lidar com esse tipo de atividade. Havia, no início, uma espera por parte dos alunos para que uma confirmação minha em relação à resposta e ou significação que eles expunham oralmente. Compartilho com Edmundo (2010) a impressão que os alunos esperavam o momento em que eu iria transmitir o conhecimento, por meio da resposta certa, para eles. Outra ação dos alunos, ainda relacionada à tipologia das questões propostas nas atividades de leitura, foi o questionamento sobre a utilidade daquele tipo de pergunta, uma vez que, em testes como o ENEM e vestibulares, há a demanda pela escolha de uma resposta correta.

Esse costume escolar da necessidade de uma única resposta correta e a espera pela legitimação da autoridade do professor para as respostas/interpretações dos alunos tem como efeito a abdicação da tomada de decisão por parte do aluno, tornando-o passivo e dependente. Disso, decorre a dificuldade que notei em alguns alunos de justificar/comentar suas respostas, uma vez que, em minha percepção, eles não estavam acostumados a serem responsáveis e defenderem suas opiniões e ou respostas. Uma das contribuições do LC na prática pedagógica é construir com os alunos atitudes ativas em relação às suas opiniões, tornando-os responsáveis por suas interpretações.

Outra ocorrência percebida nesta turma foi a dificuldade dos alunos aprenderem com os colegas (DYSTHE, 1993), ação permeada pela noção de autoridade atribuída ao professor. No início das aulas, os comentários sobre uma interpretação do texto feitos por um aluno dificilmente eram aceitos pelos outros, a menos quando eu apresentava alguma sinalização de pertinência em relação ao comentário feito, como uma concordância por meio de aceno com a cabeça, ou respostas positivas, como “Sim”, “Isso”. Com o passar das aulas, porém, percebi a aceitação das contribuições dos colegas acontecendo com mais naturalidade,

acarretando concordâncias e discordâncias dos outros alunos, proporcionando discussões sobre diferentes significações para o mesmo texto (como pode ser percebido no relato das questões 5a e 5c). Assim, houve crescimento na capacidade dos alunos de aprender com o outro (e esse outro não sendo somente a professora), além da aceitação de opiniões divergentes, pontos positivos na formação cidadã dos alunos.

4.5 DIALOGISMO

A reflexão sobre aspectos dialógicos nesta pesquisa não foi pré-determinada anteriormente ao momento de coleta de dados durante as aulas de leitura em língua inglesa. Essa possibilidade se apresentou na primeira observação e análise dos dados gerados pelas atividades do curso. Dysthe (1993) aponta que, em um estudo com bases etnográficas, os padrões emergem no processo de análise de dados. Assim, a decisão de tecer reflexões sobre dialogismo aconteceu posteriormente à coleta de dados e, portanto, não tem influência direta na preparação e encaminhamentos das aulas.

Para refletir sobre dialogismo, é preciso retornar a Bakhtin, para quem não há possibilidade de viver se não for dialogicamente. Para o autor, a existência está condicionada às relações que estabelecemos com os outros e, dessa forma, condicionada ao uso do diálogo. Mais abrangente que considerar apenas o diálogo face a face (ou por meio de outros meios), Bakhtin considera que o diálogo é mais amplamente estabelecido entre discursos anteriores e posteriores do momento atual (BAKHTIN, 1999). A partir disso, considerando o foco em leitura desta pesquisa, o próprio ato de ler por si só é dialógico, uma vez que há vozes e discursos presentes naquilo que se lê.

Recorrendo à premissa dialógica básica de que viver é se relacionar com os outros, Nystrand (1997) e Dysthe (1993) apontam para a importância da interação entre professor e alunos em sala de aula e do reconhecimento de alunos e suas experiências na construção do conhecimento. A partir das obras desses dois autores, apresento características de aulas dialógicas que compreendi serem relevantes:

- trabalho colaborativo para construir entendimento do que ainda não se sabe/conhece;

- modo do discurso em sala de aula não deve ser exclusivamente de recitação (professor discorre sobre o que entende que alunos devem aprender/saber), mas sim em forma de conversa e discussão, na qual todos expõem seus conhecimentos e entendimentos sobre o assunto abordado; nisso, os alunos conectam novos entendimentos a conhecimentos que já possuíam;

- conhecimento deve ser encarado como coconstruído por meio das discussões em sala de aula e não como pré-determinado e fixo, cabendo ao aluno apenas internalizá-lo.

Ao promover a participação ativa dos alunos e considerar seus conhecimentos nas discussões em sala de aula, aulas dialógicas contribuem para o aprendizado por causar engajamento nos alunos. Aprendizado ocorre por meio da participação ativa dos alunos, que só acontece quando eles estão engajados nas atividades e interessados no que está sendo discutido. Freire (1987 [1970]) aponta que o engajamento substantivo ocorre quando os assuntos tratados em sala de aula se relacionam ao cotidiano e experiências dos alunos por meio de pensamento crítico.

Com isso, o papel do professor em aulas dialógicas não é de transmitir conhecimento (pronto e definido) aos alunos, mas é de moderador, direcionando a discussão e analisando as possíveis implicações das respostas dos alunos, além de validar as contribuições dos alunos, incorporando seus comentários na sequência da discussão.

Nesse sentido, observo que, devido ao fato de haver troca de informações e construção de conhecimento em sala de aula, o professor não pode entrar em sala com um roteiro pré-definido do que acontecerá na aula e de que forma seus alunos compreenderão determinado assunto. Portanto, o professor deve estar preparado para lidar com situações não esperadas desencadeadas pelas contribuições dos alunos, de maneira que sempre valorize o conhecimento que seu aluno compartilha. Ainda assim, como observa Dysthe (1993, p. 301), não posso deixar de apontar que o professor é responsável por dar direcionamento à discussão do assunto em pauta:

como é importante que o professor não entre em sala como o solucionador de problemas e provedor de respostas, mas como um parceiro de diálogo que confia que eles [seus alunos] possam encontrar suas próprias respostas um vez que ele/a os dê algum encaminhamento.

Com base nessas premissas, alguns aspectos dialógicos que aponto a respeito da minha pesquisa são:

1) As questões propostas com mais de uma resposta considerada pertinente: apesar da maioria das questões apresentarem alternativas, a possibilidade dos alunos marcarem quantas opções considerassem pertinentes para expressar sua interpretação e o espaço para comentar e ou justificar suas respostas são fatores que tornam as questões dialógicas. Dysthe (1993) e Nystrand (1997) mostram a importância do uso de perguntas autênticas, aquelas que não tem resposta pré-determinada, em sala de aula. A principal característica das perguntas autênticas que as tornam relevantes em aulas dialógicas é que elas permitem aos alunos liberdade de resposta e os provocam a pensar por si mesmos, levando a aumento do potencial de aprendizado. Nystrand (1997, p. 17) comenta sobre o papel das perguntas em sala de aula:

Perguntas não são tudo, com certeza, e perguntas autênticas, pensamos, não produzem aprendizado invariavelmente. No entanto, não se pode subestimar o papel que as perguntas do professor têm em moldar o caráter do discurso da sala de aula e como ele afeta o aprendizado. Perguntas presumem respostas. [...] sequências de perguntas e respostas revelam características importantes da interação de alunos e professor e, portanto, do caráter da instrução.

2) Aceite de diferentes respostas como pertinentes: a avaliação de respostas diferentes para a mesma questão como pertinentes contribui para validar o aluno e suas contribuições como importantes na construção do conhecimento em sala de aula. Nas questões 5a e 5c, por exemplo, a oposição apresentada pelos alunos entre público X privado e local X nacional e ou mundial (ver Resultados) não tinha sido prevista por mim no momento de elaboração da atividade. Assim, as contribuições dos alunos foram aceitas, incorporadas na discussão e nas respostas, validando, portanto, os alunos como fonte de conhecimento.

3) Escolha de conteúdos: esse aspecto das aulas foge um pouco das características de aulas dialógicas. As decisões sobre que vídeos/textos seriam usados nas atividades de leitura, os temas que seriam discutidos e que motivaram as escolhas dos vídeos, a forma como essa discussão seria conduzida (por meio das questões elaboradas por mim) foram tomadas por mim. O principal motivo dessas decisões foi o pouco tempo de contato com os alunos anterior às aulas e os objetivos propostos para minha pesquisa. De certa forma, os alunos regularam os

conteúdos linguísticos que foram trabalhados para acesso ao vídeo/texto base para leitura conforme seus conhecimentos prévios em língua inglesa (os conteúdos linguísticos foram trabalhados de acordo com a necessidade e dificuldades dos alunos).

A partir do apontamento desses aspectos, julgo que a construção das perguntas das atividades de leitura realizadas durante as aulas possibilitou diálogo entre alunos e professora e, dessa forma, construção conjunta de possíveis interpretações, cabendo ao aluno materializar a resposta que considerava mais pertinente na atividade escrita. Dessa forma, penso que essas perspectivas dialógicas das aulas contribuíram para promover mais liberdade dos alunos na construção de suas interpretações e para conferir mais responsabilidade dos alunos sobre suas respostas.

Por fim, concluo apontando as boas contribuições que aulas baseadas em pressupostos dialógicos podem trazer para o aprendizado dos alunos, uma vez que os tornam ativos e engajados na construção de seu conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo.

5 RETORNOS

A realização do retorno dos resultados de pesquisa ao contexto de coleta de dados não é prática comum. Entretanto, pesquisas do Grupo Letramento Crítico: Cognição & Discurso¹⁵ têm por característica a preocupação ética de compartilhar e submeter os resultados de suas investigações a quem forneceu os dados, possibilitando-lhes expressar reações, concordância e ou discordância, e necessidades de ajustes (e.g. REIS, 1998; 2005; CORADIM, 2008; D'ALMAS, 2011; LUNARDI, 2011; JASNIEVSKI, 2013; SILVA, 2014; SENE FONTE, 2014).

Assim, neste capítulo final, apresento o retorno realizado após análise das respostas dos alunos aos participantes da presente pesquisa. A partir do final da análise dos dados e com a decisão de retornar os resultados desta pesquisa a seus participantes (alunos e coordenação da escola), o caráter dialógico deste estudo ficou evidenciado (tanto no decorrer das aulas, como exposto no final do capítulo Resultados, quanto dialogismo presente no compartilhamento desses resultados). Com isso, decidi reformular alguns aspectos metodológicos desta investigação. Em relação à sua metodologia, renomeio esta pesquisa como etnografia dialógica, por contemplar procedimentos de pesquisa etnográfica, juntamente com características dialógicas já mencionadas.

No que concerne o relacionamento entre pesquisadora e participantes, classifico essa pesquisa como emancipatória. Para Cameron *et. al.* (1992), a pesquisa considerada emancipatória é conduzida “com” os participantes, caracterizada pelo uso de métodos interativos e dialógicos e tem como característica o retorno e o compartilhamento do conhecimento produzido pelo estudo. Nesse sentido, o retorno da análise possibilitou que alunos e coordenadora participassem desta pesquisa, avaliando a análise, assim como apresentando seus julgamentos em relação às aulas do curso e o desempenho dos alunos.

Para finalizar o capítulo, escrevo sobre o meu próprio retorno. Nele, apresento minhas considerações finais sobre esta pesquisa, analisando o percurso do estudo e as dificuldades que enfrentei nele, enfatizando o aprendizado adquirido por mim, tanto como pesquisadora quanto como professora.

¹⁵ <http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0080801AJEU4GP>.

5.1 RETORNO AOS PARTICIPANTES

O retorno da pesquisa aos participantes foi pensado como forma de mostrar dados e resultados aos alunos participantes do curso e à coordenação da escola. Considero coerente apresentar esses resultados à escola que abriu suas portas para que eu pudesse realizar meu projeto como meio de mostrar a produtividade dos alunos e as implicações das aulas.

Esclareço que, nesta seção, o relato do retorno resulta de meu esforço de descrição, análise e síntese das reações dos participantes deste estudo. Assim, este relato, contrariamente a possível expectativa do leitor de que este se caracterize como resposta a uma pergunta não formulada anteriormente, serve como resposta a exigências de orientação, assim como expõe amadurecimento de minha escrita acadêmica.

O retorno foi feito com os alunos que participaram do curso¹⁶ e tiveram suas atividades analisadas neste trabalho e com a coordenadora da escola que acompanhou o processo das aulas no ano anterior. A todos, eu expus as concepções de leitura (em nível de decodificação, compreensão / interpretação e crítico) a partir das quais as respostas dos alunos foram avaliadas, e a síntese quantitativa (ver seção Resultados, subseção Síntese dos Resultados), como forma de apresentar visão ampla sobre as respostas proporcionadas pelos participantes do curso.

Às alunas, entreguei as atividades realizadas por cada um com minha avaliação das mesmas, para que elas pudessem analisar suas respostas e minhas considerações sobre elas. Preparei três perguntas para que elas avaliassem as aulas e suas atividades. São elas: 1) *Comente e avalie as atividades de leitura realizadas durante o curso;* 2) *Comente a avaliação das suas respostas feita pela professora;* 3) *Dê sua opinião sobre seu desempenho nas atividades de leitura que realizou* (Apêndice D).

À coordenadora, entreguei as atividades analisadas de todos os alunos que compõem este estudo, a fim de proporcionar a ela visão geral do desempenho dos alunos nas atividades de leitura. Para ela, preparei apenas uma questão para avaliação geral dos resultados: *Avalie os resultados finais gerais da participação dos*

¹⁶ Dois alunos, Bruno e Cassiano, não estudavam na mesma escola em 2013, ano em que o retorno foi realizado. Assim, suas considerações sobre seus desempenhos não constam neste trabalho.

alunos de sua escola nas atividades de leitura proporcionadas pelo curso (Apêndice D).

Pedi a todos que fizeram suas considerações sobre as questões postas por mim em uma semana e marquei um segundo encontro para que me entregassem suas respostas. No segundo encontro, realizado com as alunas separadamente, pedi que comentassem sobre suas atividades e minha avaliação de suas respostas. A partir desse encontro, escrevi relato da conversa entre mim e as alunas (DP – linhas 69 – 100).

Com as respostas escritas das alunas e da coordenadora, realizei análise de conteúdo, apresentada em quadros sinóticos, um dedicado às respostas das alunas e outro, à resposta da coordenadora. Na sequência, comento sobre essa análise. Início com a análise do retorno feito com as alunas, representada no quadro 19.

Quadro 19 - Análise do retorno das alunas.

Dimensão	Excerto
Autodesempenho	Apenas gerou dúvida pois não sabia qual era a relação entre os dois atores. (Aline)
	contando que eu quase não errei. (Diana)
	porque estava sem praticar inglês há algum tempo. (Diana)
	As atividades que fiz durante o curso me ajudaram bastante em provas importantes (ENEM, vestibulares) e ampliou o meu inglês (um pouco). (Elis)
	Acho que fui melhor do que eu esperava. (Elis)
	As atividades que a professora passou no curso me ajud[aram] bastante. Durante o curso, minhas

		notas na matéria de inglês aument[aram] e minha compreensão também. (Fernanda)
		Acho que tive um bom desempenho. (Fernanda)
		me ajudou a desenvolver meu modo de leitura quanto a responder as questões. (Giovana)
		Eu fui bem, mas queria ter sido melhor [...] No geral, eu fui bem. (Helena)
	Comparação	pois no curso eu consegui aprender muito mais do que nas aulas norma[is] de inglês. (Helena)
Valor		boa proposta. (Aline)
		Bacana a atividade. (Aline)
		Achei correta [a avaliação]. (Aline)
		Foram atividades bem elaboradas. (Diana)
		Foi uma avaliação boa. (Diana)
		Achei que foi um bom resultado. (Diana)
		Eu acho que ela avaliou bem. (Elis)
		Acho que foram boas [as avaliações]. (Fernanda)
		A professora em si é muito boa e competente. (Giovana)
Apreciação		Gostei das atividades. (Aline)
		Gostei da atividade. (Aline)
		Achei técnica muito eficaz. (Giovana)
		Achei muito legal [a avaliação]. (Giovana)
		Eu gostei muito [das atividades]. (Helena)
		eu gostei muito da Paula. (Helena)
Leitura didática		[atividade] gerou dúvida em relação às respostas das questões, acredito que essa era a intenção. (Aline)
		atividade com o vídeo que possibilita a visualização das expressões dos atores no vídeo, ajudando na compreensão do questionário. (Aline)
		desde mais fáceis

	(complete), as mais complexas (compreensão e interpretação). (Diana)
	Os vídeos e as atividades foram muito boas pra gente identificar ou interpretar os textos e assim responder as questões. (Giovana)
Acréscimo pedagógico	então ficou mais fácil com tudo isso, a professora quanto a avaliação de nossas respostas. (Giovana) Meu sonho é falar fluente, eu amo. (Helena)
Leitura da prática social estudantil comum	a maioria das pessoas usa a leitura como compreensão / interpretação e, no caso das críticas, é a opinião própria que se desenvolveu através do vídeo, e do diálogo entre os atores. (Aline)
Lacuna de conhecimento pedagógico	não sabia dessas técnicas de avaliação. (Giovana)
Alternativa pedagógica	ela ajudou muito e mostrou uma nova forma de aprender inglês. (Helena)
Descoberta de potencial cognitivo	Descobri que sou muito crítica, ou seja, eu percebi que, pelas atividades, eu sempre procurei ver de outra forma o que o outro queria dizer. (Helena)

A dimensão dominante nas considerações feitas pelas alunas se refere à avaliação de seu desempenho. As alunas julgaram seu desempenho de forma positiva, na maioria de forma geral (*Acho que fui melhor do que eu esperava (Elis); Acho que tive um bom desempenho (Fernanda); No geral, eu fui bem (Helena)*). Uma aluna comentou seu desempenho em uma questão específica da atividade de leitura (*Apenas gerou dúvida pois não sabia qual era a relação entre os dois atores (Aline)*). Uma aluna avaliou seu desempenho a partir de comparação com seu aprendizado em aulas regulares (*pois no curso eu consegui aprender muito mais do que nas aulas norma[is] de inglês (Helena)*).

Entre as alunas, foram recorrentes seus comentários sobre seu desempenho a partir de sua percepção de melhoria em suas notas (*Durante o curso, minhas notas na matéria de inglês aument[aram] (Fernanda)*), em facção de provas (*As atividades que fiz durante o curso me ajudaram bastante em provas importantes (ENEM, vestibulares) (Elis)*) e em sua visão sobre suas práticas de leitura (*me ajudou a desenvolver meu modo de leitura (Giovana)*).

As respostas de Fernanda e Elis, enfatizando suas notas e provas, assim como a avaliação positiva de Diana (*contando que eu quase não errei*) refletem a vivência dessas alunas em sala de aula monológica, que enfatiza notas e provas. Dessa forma, as alunas tendem a demonstrar preocupação grande com a procura pela resposta que a professora espera e medo e ou vergonha de errar (conforme

apontado pela aluna Giovana no encontro de retorno; DP – linhas 89 - 91). A preocupação em não errar normalmente leva à repressão das participações dos alunos por receio de exposição negativa diante dos colegas.

As dimensões Valor (expresso por meio de adjetivos) e Apreciação (caracterizado pelo uso de verbos seguidos por julgamento de valor) apresentam considerações positivas em relação às atividades de leitura propostas (*Bacana a atividade (Aline); Foram atividades bem elaboradas (Diana); Gostei das atividades (Helena)*), à avaliação da professora das respostas das alunas para as questões de interpretação textual (*Achei correta [a avaliação] (Aline); Foi uma avaliação boa (Diana); Achei técnica muito eficaz (Giovana)*), e sobre a professora (*A professora em si é muito boa e competente (Giovana); eu gostei muito da Paula (Helena)*).

Em relação às considerações das alunas sobre a avaliação de suas respostas na atividade de leitura, destaco a falta de questionamento e ou contestação por parte das mesmas. Como aponto em minhas anotações (DP – linhas 99- 100), durante o segundo encontro, insisti em questioná-las se elas não discordavam com a classificação de qualquer uma de suas respostas, e elas comentaram que não discordariam com a avaliação de uma mestranda. Considero tais comentários das alunas como reflexo de práticas escolares fundamentalmente calcadas na autoridade do professor, demonstrando possível receio dos alunos em questionar autoridade superior a eles.

A dimensão Leitura Didática mostra visão das alunas sobre as escolhas pedagógicas do professor e sua leitura dos propósitos das atividades que realizam em sala, assim como a valorização das atividades que, na visão dos alunos, colaboram para seu aprendizado. Nesse sentido, duas alunas apresentaram considerações sobre o uso de textos multimodais (vídeo) como base para as atividades de leitura realizadas durante o curso (*atividade com o vídeo que possibilita a visualização das expressões dos atores no vídeo, ajudando na compreensão do questionário (Aline); Os vídeos e as atividades foram muito boas pra gente identificar e interpretar os textos e assim responder as questões (Giovana)*).

Uma aluna comentou sobre sua percepção em relação ao propósito das atividades de leitura (*[atividade] gerou dúvida em relação às respostas das questões, acredito que essa era a intenção (Aline)*). Acredito que essa consideração de Aline reflita um pouco da falta de costume dos alunos do curso com questões que

não apresentem uma resposta correta óbvia, reforçado pelo fato de que os alunos poderiam assinalar mais de uma opção nas questões que apresentavam alternativas. Essa característica das questões propostas na interpretação textual causou desconforto e dúvida por parte dos alunos.

Por fim, uma aluna fez apontamento sobre a estruturação das atividades de leitura (*desde mais fáceis (complete), as mais complexas (compreensão e interpretação) (Diana)*). Essa ponderação revela conhecimento comum dos alunos sobre a estrutura convencional das atividades escolares (que partem das mais simples para as mais complexas).

A dimensão Acréscimo Pedagógico compreende considerações das alunas nas quais elas demonstram melhora em algum aspecto pedagógico a partir de sua participação nas aulas do curso (*então ficou mais fácil com tudo isso, a professora quanto a avaliação de nossas respostas (Giovana); Meu sonho é falar fluente, eu amo (Helena)*). Nessas respostas, as alunas apresentam sua percepção sobre desdobramentos positivos das aulas para seu desenvolvimento pessoal.

A dimensão Leitura da Prática Social Estudantil Comum mostra a leitura de uma aluna sobre as práticas de leitura comuns dos alunos (*a maioria das pessoas usa a leitura como compreensão / interpretação e, no caso das críticas, é a opinião própria que se desenvolveu através do vídeo, e do diálogo entre os atores (Aline)*). A resposta de Aline demonstra sua consciência sobre a prática de leitura recorrente em sala de aula, mas também apresenta sua compreensão sobre leitura crítica a partir da análise que ela fez sobre suas respostas para a atividade de leitura realizada durante o curso.

Na dimensão Lacuna de Conhecimento Pedagógico, a aluna Giovana aponta sua falta de conhecimento sobre as classificações em relação às concepções de leitura realizadas pela pesquisadora em suas respostas (*não sabia dessas técnicas de avaliação (Giovana)*). Obviamente, Giovana não tem obrigação de saber dessas “técnicas de avaliação”, como ela nomeia, porém, sua resposta me remeteu novamente ao fato de que essas alunas demonstram costume com práticas de avaliação que só consideram respostas certas ou erradas, e que não oferecem mais opções de avaliar a interpretação textual dos alunos.

A dimensão Alternativa Pedagógica apresenta uma resposta da aluna Helena, que comenta sobre a novidade da concepção pedagógica usada nas aulas do curso (*ela ajudou muito e mostrou uma nova forma de aprender inglês (Helena)*).

Essa consideração reforça percepção do hábito dessas alunas de estarem envolvidas em salas de aula monológicas, já que Helena expressa que as atividades utilizadas no curso constituem “uma nova forma de aprender inglês”.

A última dimensão, Descoberta de Potencial Cognitivo, compreende uma resposta de Helena, que comenta sobre sua análise de suas respostas dadas às questões da atividade de leitura (*Descobri que sou muito crítica, ou seja, eu percebi que, pelas atividades, eu sempre procurei ver de outra forma o que o outro queria dizer*). Noto que, ao afirmar “eu sempre procurei ver de outra forma o que o outro queria dizer”, a aluna demonstra sua percepção sobre criticidade, e atribui às atividades do curso a descoberta desse seu potencial cognitivo.

No retorno feito com a coordenadora (Apêndice D), classifiquei a resposta escrita por ela em quatro dimensões, que exemplificam as temáticas abordadas pela pedagoga em seus comentários sobre os resultados das aulas do curso. O quadro 20 apresenta a análise.

Quadro 20 - Análise do retorno da coordenadora.

Dimensão		Excertos
Comentários sobre os resultados	Valoração positiva	percebe-se que a maioria atingiu um bom nível de compreensão/interpretação do texto e das questões aplicadas
	Avaliação negativa	porém apenas metade delas expressou alguns de seus pensamentos em nível crítico.
Justificativa para resultados: diversidade dos alunos		posso afirmar que mesmo frequentando a mesma série, cada aluno apresenta um nível diferente de desenvolvimento, o que justifica os resultados obtidos.
Olhar negativo sobre práticas dos professores		penso que tais resultados podem ser consequência de algumas práticas docentes que de certa forma “limitam” o desempenho dos alunos, visto que alguns professores ainda preferem trabalhar com a “padronização” das aprendizagens estimulando pouco a extrapolação, ou melhor, o exercício do pensamento crítico. O aluno, por sua vez, “acostuma-se” a manifestar “o mínimo necessário”, desde que esteja correto e não fuja da compreensão/ interpretação esperada para o tema.
Apreciação positiva sobre o curso		Avalio como positiva a interferência pedagógica provocada pela aplicação das atividades desenvolvidas no estágio.

A primeira parte das considerações da coordenadora se refere aos resultados dos alunos, comentários sobre as respostas dos participantes do curso. Sua análise é iniciada com valoração positiva, caracterizada pela expressão “bom nível”, seguida por avaliação negativa, expressa pelo quantificador “apenas”, em “apenas metade delas expressou alguns de seus pensamentos em nível crítico”. Nesse caso, “apenas” possibilita a interpretação de “não suficiente”, conferindo caráter negativo à avaliação feita pela coordenadora sobre as práticas de leitura dos alunos.

Na sequência, a pedagoga atribui os resultados da pesquisa à diversidade dos alunos (*cada aluno apresenta um nível diferente de desenvolvimento*). A partir dessa justificativa, depreendo que a percepção da coordenadora em relação aos resultados é de distância/disparidade entre alunos que produziram respostas de modo crítico e aqueles cujas respostas se enquadraram em leitura em nível de compreensão/interpretação. Assim, é possível compreender a sobreposição da avaliação negativa (sobre a metade dos alunos que não expressaram pensamentos em nível crítico) em relação às respostas em nível de compreensão/interpretação.

Na terceira dimensão, Olhar Negativo sobre Práticas dos Professores, a coordenadora confere causalidade dos resultados (ênfase na negatividade dos resultados daqueles alunos que mantiveram suas respostas em nível de compreensão/interpretação) para práticas docentes que, segundo a pedagoga, não têm como propósito pedagógico o estímulo ao pensamento crítico. O caráter negativo de sua proposição se atribui às expressões “práticas docentes que de certa forma *‘limitam’* o desempenho dos alunos”, “estimulando *pouco* a extrapolação”, “o aluno, por sua vez, *‘acostuma-se’* a manifestar *‘o mínimo necessário’*. O uso das palavras “limitam”, “pouco” e “mínimo” conduzem a interpretação de restrição, limitação, não suficiência, menor grau.

Esse olhar negativo da coordenadora sobre as práticas docentes dos professores demonstra possível falta de unidade em relação à proposta pedagógica da escola e a falta de confiabilidade da coordenadora em relação ao trabalho realizado pelos docentes de sua instituição¹⁷.

¹⁷ O retorno foi realizado com a coordenadora do turno matutino da escola porque ela era a única coordenadora que permaneceu na escola no ano de 2013 (ano em que o retorno foi realizado) e acompanhou meu trabalho no ano anterior. Os professores de inglês do ensino Médio da escola não constam na pesquisa porque eles não acompanharam o processo das aulas. Na primeira visita que fiz a escola em 2012 para apresentar meu projeto, a coordenadora pediu que eu também o

Por fim, a coordenadora realiza apreciação positiva sobre o curso e as atividades realizadas durante as aulas de leitura em língua inglesa. Sua consideração sobre as atividades do curso revela sua apreciação positiva sobre prática docente que, de acordo com sua resposta, é oposta ao comumente observado na escola, avaliada negativamente por ela.

De forma geral, a predominância do caráter negativo (em relação aos resultados dos alunos e às práticas docentes dos professores) se estabelece na fala da coordenadora. Noto que a pergunta feita por mim (*Avalie os resultados finais gerais da participação dos alunos de sua escola nas atividades de leitura proporcionadas pelo curso*) pressuporia predominância de comentários sobre a participação dos alunos, algo que foi pouco explorado pela coordenadora em sua resposta.

5.2 Retorno da Professora-Pesquisadora

Para finalizar este trabalho, pretendo refletir sobre a trajetória que percorri durante esta pesquisa, relatando as dificuldades que enfrentei e o aprendizado que construí nos papéis de pesquisadora e professora.

Em relação à pesquisa, a principal questão que permeou o percurso da investigação foi a dificuldade de atuar em duas posições, de pesquisadora e professora e ser capaz de separá-las nos momentos necessários. Durante a fase de análise e relato, como já apontei no capítulo Metodologia, decidi manter possíveis influências trazidas pela professora, participante do contexto de coleta de dados e imersa em suas relações com os alunos participantes. Essa decisão foi tomada porque ela não se coloca contraditoriamente às concepções ontológicas, epistemológicas e metodológicas desta pesquisa. Além disso, resolvi conceber as experiências vivenciadas pela professora durante o relato por considerá-las parte intrínseca deste estudo.

Sendo esta minha primeira pesquisa, meu aprendizado como pesquisadora se estende a todas as etapas percorridas pela investigação. De forma mais específica, aponto exercício contínuo de pensar se meus encaminhamentos

apresentasse para as professoras de inglês do ensino Médio (que eram duas à época). Eu agendei encontros com as professoras que não aconteceram por causa de suas atribuições com as tarefas da escola. Meu único encontro com elas durou poucos minutos, e elas apoiaram meu projeto, porém não foi possível que acompanhassem o andamento das aulas posteriormente.

estavam adequados de acordo com o paradigma e as instâncias ontológica, epistemológica e metodológica que serviram para condução deste estudo. Mesmo considerando que as bordas que separam paradigmas de pesquisa estão cada vez mais em confluência (LINCOLN; GUBA, 2006), ainda julgo necessário tomar cuidado em relação aos meus poderes como pesquisadora.

Em perspectiva mais prática, minha entrada no contexto foi uma etapa que me causou preocupação, pois nunca havia tido esse tipo de experiência. Nesse sentido, considero que não tive grandes problemas, uma vez que fui bem recebida e meu projeto foi aceito na escola escolhida. Penso, ainda, que aquilo que mais me deixava mais apreensiva foi a responsabilidade implícita que eu tinha em relação aos alunos que participaram do curso e à escola que possibilitou meu trabalho. O retorno realizado com os alunos e a coordenadora foi uma forma de apresentar resposta do trabalho que realizei e não deixar a escola ser apenas o contexto usado para uma pesquisa sem que esta lhe dê algum retorno.

No papel de professora, esta pesquisa me trouxe conhecimento prático no uso do referencial teórico da Leitura Crítica na prática docente e, mais do que isso, minha experiência em sala de aula contribuiu para meu entendimento a respeito do desenvolvimento das práticas de leitura dos alunos. Terminei minha pesquisa refletindo sobre a possibilidade de que os alunos desenvolvam interpretações em níveis mais profundos e que o trabalho do professor, em promover contato dos alunos com textos que possibilitem essas práticas de leitura, é de extrema importância.

Em sala de aula, a maior dificuldade que enfrentei foi tentar manter minha neutralidade para não influenciar as interpretações dos alunos. Percebi, em minhas anotações de aula (DP – linhas 54 - 63), que, durante o processo de compreensão dos alunos, eu lhes fazia algumas perguntas a respeito do texto que poderiam contribuir para que eles alcançassem determinada interpretação. Lembro-me que, muitas vezes, durante as aulas, eu controlava meu instinto para não expor aos alunos a forma como eu compreendia o texto. Essa é uma tarefa muito árdua e, por isso, penso que o professor que escolhe embasar seu trabalho docente em perspectivas como da Leitura Crítica e do Letramento Crítico precisa estar “vestido” com seus pressupostos em sala de aula, para guiá-lo durante os momentos não planejados da aula.

Em relação aos alunos, como já apontei em diversos momentos deste trabalho, considero a maior dificuldade que encontrei a passividade que eles apresentavam frente ao texto. Durante as aulas, era recorrente minha percepção de que os alunos esperavam por ajuda para estabelecer as respostas para as atividades e eles apresentavam mais dificuldade ainda em justificar e ou comentar suas escolhas interpretativas. Isso mostra a falta de hábito dos alunos em defender e se mostrar responsáveis por suas leituras.

Para finalizar, ao refletir sobre minha pesquisa de maneira geral, é imprescindível pensar sobre relevância do uso do referencial teórico escolhido para embasar aulas de língua inglesa. A partir dos resultados obtidos por esta pesquisa e do retorno propiciado pelas alunas participantes do curso, avalio esse tipo de embasamento como altamente pertinente, uma vez que apresenta possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura em níveis profundos com os alunos e, como mostra o retorno das alunas, avaliado de forma positiva pelos participantes dessas práticas.

REFERÊNCIAS

- ALTHEIDE, D.; JOHNSON, J. Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 1994. p. 485 – 499.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 11 ed. Campinas: Papirus, 2004.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BÉRTOLI BRAGA, D. Leitura crítica: o lugar do ensino de língua. *Leitura: teoria e prática*. Ano 17, n. 31, p. 50-55, jun./1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): Línguas, Códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006, v. 1.
- CAMANGIAN, P. Untempered Tongues: Teaching Performance Poetry for Social Justice. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 7, n. 2, p. 35-55, 2008.
- CAMERON, D., et al. Introduction. In: _____. *Researching Language: Issues of power and method*. London: Routledge, 1992. p. 1-28.
- COHEN, L; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. 7 ed. London; New York: Routledge, 2011.
- CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, R. C. de C. P. (Org.). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras: Unifeob, 2005. p. 15-44.
- CORADIM, J. M. *Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades*. 122f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- CRASH. Direção: Paul Haggis. Produção: Paul Haggis e Don Cheadle. Lions Gate Films, 2004. 113 min.
- D'ALMAS, J. *Leitura crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês*. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- DECHANT, E. The reading process. In: _____. *Understanding and teaching reading: an interactive model*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1991. p. 1 – 37.

- DUFFY, G. *Explaining reading: a resource for teaching concepts, skills and strategies*. New York: The Guilford Press, 2003.
- DYSTHE, O. *Writing and talking to learn: a theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Doctor art. Dissertation. University of Tromsø: Norway, 1993.
- EDMUNDO, E. S. G. *O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico*. Dissertação (Mestrado em Letras). UFPR, Curitiba, 2010.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3 ed. New York: Macmillan Press, 1986. p. 119-161.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London, New York: Longman, 1989.
- _____. *Critical language awareness*. London; New York: Longman, 1992.
- _____. *Global capitalism and critical awareness of language*. 1999. Disponível em: <<http://eprints.lancs.ac.uk/8546/1/la0080071.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2012.
- _____. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discurso e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 93-107.
- FIGUEIREDO, D. C. Critical discourse analysis: towards a new perspective of EFL reading. *Ilha do Desterro*, n. 38, p. 139 – 154. jan./jun. 2000.
- FINE, M., et al. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 115-139.
- FREIRE, P. *Educação como prática libertadora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1 ed. 1970].
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GEE, J. P. Postmodernism and literacies. In: LANKSHEAR, C.; MCLAREN; P. L. (Eds.). *Critical Literacy: politics, praxis, and the postmodern*. Albany: State University of New York Press, 1993. p. 271-295.
- GIROUX, H. Literacy and the politics of difference. In: LANKSHEAR, C.; MCLAREN; P. L. (Eds.). *Critical Literacy: politics, praxis, and the postmodern*. Albany: State University of New York Press, 1993. p. 367-377.

GOODMAN, K. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the reading specialist*. p. 126 – 135, May, 1967.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

GUBA, E. G. The alternative paradigm dialogue. In: _____. (Ed.). *The paradigm dialogue*. London: Sage, 1990. p. 17-27.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

HALLIDAY, M. Context of Situation. In: HALLIDAY, M.; HASSAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 3 - 14.

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 – 49.

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

HEBERLE, V. M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K. A. da; DE GÊNOVA DANIEL, F.; KANEKO-MARQUES, S. M.; BIONDO SALOMÃO, A. C. *A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. II. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 83-106.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 1, n. 1, p. 150 – 163, 2012.

JASNIEVSKI, C. C. *Insatisfação e mudanças: identidades sobre o real e o ideal nas bases de conhecimento do professor*. 128f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

JORDÃO, C. M. O Ensino de Línguas Estrangeiras - de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.). *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kaygange, 2006.

_____. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop*, n. 12, p. 22-46, 2007.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 1 sem. 2007.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6 ed. Campinas: Pontes, 1998.

- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6 ed. Campinas: Pontes, 1999.
- KRESS, G.; HODGE, R. The scope of linguistics. In: _____. *Language as ideology*. London, Boston: Routledge & Kegan Paul, 1981 [1979]. p. 1-14.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2 ed. London, New York: Routledge, 2006 [1996].
- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London, New York: Routledge, 2010.
- LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J. ; PEREIRA, A. E. (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.
- LOCKE, T.; CLEARY, A. Critical literacy as an approach to literary study in the multicultural, high-school classroom. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 10, n. 1, p. 119-139, 2011.
- LUNARDI, V. U. *Tempos e tempos: narrativas de duas leitoras e professoras de língua inglesa*. 139f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Trad. e org.: Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MEET the Fockers*. Direção: Jay Roach. Universal Studios, 2004. 118 min.
- MONTE MÓR, W. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. *Critical Literacy: theories and practices*, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2007.
- NYSTRAND, M. *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press, 1997.
- OLIVEIRA, S. Question-asking in Brazilian Portuguese reading comprehension textbooks. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, n. 38, p. 39-56, jan./jul. 2000.
- PEARSON, P. D.; JOHNSON, D. D. *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Wiston, 1978.
- PEIXOTO, C. R. C. A linguagem, o sujeito e o currículo no pós-estruturalismo: reflexões para a prática de leitura em Língua Estrangeira. *Revista Eutomia*. Ano I, n. 1, p. 489-508, jul. 2008.

REIS, S. *Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês*. 164f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

REIS, S. *Learning to Teach Reading in English as a Foreign Language*. (Doctoral Thesis in Social Sciences). Radboud Universiteit Nijmegen: Nijmegen, 2005.

REIS, S. Valorização do professor? Uma leitura resistente de um texto unidirecional. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.2, p.495-523, jul./dez, 2010.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11 – 31.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SENEFONTE, F. H. R. *Puro X Impuro / Sagrado X Profano: percepções de professores sobre gírias nas aulas de inglês*. 171f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SILVA, J. O. da. *Uso e ousadia do professor em sua relação com o livro didático: uma análise discursiva de identidades em (re)construção*. 224f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SIMPSON, A. Integrating Technology with Literacy: Using Teacher-Guided Collaborative Online Learning to Encourage Critical Thinking. *Research in Learning Technology*, v. 18, n. 2, p. 119-131, 2010.

SIR Sean Connery salutes Al Pacino at the AFI Life Achievement Award. American Film Institute. 2'17". Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=435ReudDn7I>>. Acesso em agosto de 2012.

SMITH, F. *Reading*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1985 [1978].

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Deise Batista. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003 [1971].

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA, R. M. R. Q. de. *Multiletramentos em aulas de Língua Inglesa no ensino público: transposições e desafios*. 185p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1984.

TAGLIEBER, L. Critical reading and critical thinking: the state of art. *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./jul. 2000.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 49-90.

WALLACE, C. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. *Critical Language Awareness*. London: Longman, 1992. p. 59 – 92.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Atividades do curso de leitura

CURSO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA – ENSINO MÉDIO

Unidade 1

Introdução: As atividades a seguir têm como objetivo levar os alunos a uma discutirem valores relacionados a gêneros e profissões. O trabalho será conduzido a partir da seleção de uma cena do filme *Meet the Fockers* (2004). As atividades de interpretação do texto se basearão no contexto da situação (HALLIDAY, 1989) e com questões referentes a gênero, fundamentadas pelo trabalho de Heberle (2000).

1) Watch the video and identify who the participants are, where they are, what the situation is.

2) Then, watch the movie excerpt again and identify on the script who said what.

_____ : You must do something.
 _____ : Baby's coming.
 _____ : Yeah, I know baby's coming. Miss, you have to stay calm and take deep breaths.
 _____ : Myra. I need a doctor here right now.
 _____ : I'm working on it.
 _____ : You're not doctor?
 _____ : No, I'm a nurse.
 _____ : You are man and you are nurse?
 _____ : What kind of man is nurse?
 _____ : Look, folks. I'm a professional, OK?
 _____ : I know exactly what I'm doing.
 _____ : So just trust me, everything's going to be fine.
 _____ : Yeah, yeah, you're fully dilated.
 _____ : Hey. I need that doctor right now.
 _____ : There are no free doctors.
 _____ : Nurse, you'll have to deliver the baby yourself.
 _____ : I can see a head.
 _____ : Holy shit.
 _____ : Check it out. We did it. We had a boy.
 _____ : A boy. You're my hero.
 _____ : I name a baby for you.
 _____ : You don't have to do that.
 _____ : I must. It's a Latvian tradition.
 _____ : We will name the baby...

2) About the situation presented in the video:

- a) it's an extraordinary situation for the parents
- b) it's an ordinary situation for the nurse
- c) it's a very emotional moment for all the participants

Comments: _____

3) The parents are nervous because:

- a) they are in a tense moment
- b) they don't trust the nurse
- c) they are afraid of not receiving attention because they are not American

Comments: _____

4) About the nurse:

- a) he gets nervous because he is not used to delivering babies
- b) he doesn't mind when the parents criticize him because he is a nurse

Comments: _____

5) When the parents say "You are a man and you are nurse?" and "What kind of man is nurse?", what ideas about gender and professions are implicit? Does the couple's talk demonstrate continuation of or a rupture with this idea?

6) When the father says "I name a baby for you", does the nurse feel happy or tense? Why?

7) When the father looks at the nurse's name, does he like it? Do you think he is going to name the baby after the nurse?

CURSO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA – ENSINO MÉDIO

Unidade 2

Introdução: As atividades propostas a seguir foram elaboradas a partir de um vídeo no qual o ator Sean Connery faz um discurso homenageando Al Pacino, na ocasião do recebimento do seu prêmio da AFI (American Film Institute). O objetivo das atividades é conduzir os alunos a analisarem o texto / discurso criticamente, observando questões implícitas que podem ser desvendadas por meio da própria linguagem e dos recursos visuais.

Atividade: Vídeo de Sean Connery homenageando Al Pacino em prêmio da AFI.

Script do vídeo:

Announcer: Ladies and gentlemen, the 2006 recipient of the AFI achievement award: Sean Connery.

Sean Connery: I know what some of you are thinking: "What the hell is he doing back here?" But...my dear Al, we've known each other for 30 years and never worked together, which was my loss. However, to share the AFI Award makes for another marvelous bond. I sat in that chair last year, and I know how it feels. There's nowhere to hide. You'll remember many good times and some dodgy times. It's a humbling experience, uh?, for you look at those

people and might wonder if you belong. Well, Al, you belong. My advice for you is simple: "Enjoy" – for in this business that likes to put us against each other as winners and losers – well, the AFI is different: we'll all be here to say "You're a winner, we appreciate you, and for all your marvelous performances that you've given over the years, we thank you. Congratulations".

Source: <http://www.youtube.com/watch?v=435ReudDn7I>

1. Watch the video and complete the speech:

Announcer: Ladies and gentlemen, the 2006 recipient of the AFI achievement award: Sean Connery.

Sean Connery: I know what some of you are thinking: "What the hell is he doing back here?" But...my dear Al, we've known each other for _____ years and _____ worked _____, which was my _____. However, to share the AFI Award makes for another _____ bond. I sat in that chair last year, and I know how it feels. There's nowhere to _____. You'll remember many _____ times and some _____ times. It's a humbling experience, uh?, for you look at those people and might wonder if you _____. Well, Al, you _____. My advice for you is simple: "_____" – for in this business that likes to put us _____ each other as winners and _____ – well, the AFI is different: we'll all be here to say "You're a _____, we appreciate you, and for all your marvelous performances that you've given over the years, we thank you. Congratulations".

2. Tick (V) the points in the transcription when applause occurs.

3. Who is more mentioned in the speech, Al Pacino or Sean Connery?

4. Highlight the positive parts about Al Pacino in the speech.

5. How can you define the situation presented in the video? Mark (T) true or (F) false and, for the false ones, explain why you considered them false.

a) () it's a public event in which a person is being honored.

b) () the level of formality of the occasion is low and it's not necessary to care a lot about the language.

c) () it's a local event and few people will be able to access it.

d) () it belongs to the work sphere because the participants work in the same area.

6. What is the relationship between the participants of the video?

a) They are friends.

b) They are work colleagues.

c) They are acquaintances.

d) any other kind of relationship. What? _____

7. In the situation, is anybody in a higher position than the other? Why?

8. In your opinion, how does Al Pacino feel while Sean Connery speaks?

a) happy

- b) sad
 - c) comfortable
 - d) uncomfortable
 - e) satisfied
 - f) dissatisfied
 - g) tense
 - h) relaxed
 - i) embarrassed
 - j) disappointed
- Why does he feel like that?
-

9. When Sean Connery says “You’ll remember many good times and some **dodgy** times. It’s a **humbling** experience, uh?”, what is his intention?

- a) to anticipate that Al Pacino’s situation is comfortable
- b) to anticipate that Al Pacino’s situation is uncomfortable
- c) to insinuate that Al Pacino will have to rethink what he did in the past

Comments: _____

10. Sean Connery’s speech is _____ to Al Pacino:

- a) an insult
- b) a tribute
- c) an attack
- d) a praising

Comments: _____

11. The tone of the speech is:

- a) sincere
- b) ironic
- c) pedantic
- d) arrogant
- e) humble

Comments: _____

12. When Sean Connery says: “the AFI is different: we’ll all here to say “You’re a winner, we appreciate you, and for all your marvelous performances that you’ve given over the years, we thank you. Congratulations”, he:

- a) reproduces social conventions
- b) expresses his personal appreciation
- c) follows institutional rules
- d) subverts institutional rules

Comments: _____

Unidade 3

Introdução: As atividades propostas a seguir, relacionadas a uma cena do filme *Crash* (2004), propõem uma reflexão a respeito da questão do preconceito (de raça, etnia e posição social). As atividades foram elaboradas com base na análise do contexto da situação (HALLIDAY; 1989) e a partir do que o material textual proporciona em relação ao tema do preconceito.

Script do vídeo:

A socialite (Sandra Bullock) and a District Attorney (Brandon Fraser) are carjacked at gunpoint by two Black teenagers. Jean (Sandra) takes out her anger on a Mexican locksmith who is changing the door locks at their house.

Jean: I want the locks changed again in the morning.

Rick: You what? Look, why don't you just go lie down, huh? Have you checked on James?

Jean: Well of course I've checked on James. I've checked on him every five minutes since we've been home. Do not patronize me. I want the locks changed again in the morning.

Rick: Shhh. It's ok. Just go to bed, all right?

Jean: You know what, didn't I just tell you not to treat me like a child?

Maria: I'm sorry Mrs. Jean. It's okay I go home now?

Rick: It's fine. Thank you very much for staying Maria.

Maria: You're welcome. No problem. Goodnight Mrs. Jean.

Jean: Goodnight.

Rick: [to Maria] We'll see you tomorrow.

Jean: I would like the locks changed again in the morning. And you know what, you might mention that we'd appreciate it if next time they didn't send a gang member...

Rick: A gang member?

Jean: Yes, yes.

Rick: What do you mean? That kid in there?

Jean: Yes. The guy in there with the shaved head, the pants around his ass, the prison tattoos.

Rick: Those are not prison tattoos.

Jean: Oh really? And he's not gonna go sell our key to one of his gang banger friends the moment he is out our door?

Rick: You've had a really tough night. I think it would be best if you just went upstairs right now and...

Jean: And what? Wait for them to break in? I just had a gun pointed in my face!

Rick: You lower your voice!

Jean: ... and it was my fault because I knew it was gonna happen. But if a white person sees two black men walking towards her and she turns and walks in the other direction, she's a racist, right? I got scared and I didn't say anything and ten seconds later I had a gun in my face. Now I am telling you, your amigo in there is gonna sell our key to one of his homies and this time it'd be really fucking great if you acted like you actually gave a shit!

Source: https://www.youtube.com/watch?v=N-Umf_chNHw

Atividade: Cena do filme *Crash* (2004)

1) Watch the scene and fill the gaps:

A socialite (Sandra Bullock) and a District Attorney (Brandon Fraser) are carjacked at gunpoint by two Black teenagers. Jean (Sandra) takes out her anger on a Mexican locksmith who is changing the door locks at their house.

Jean: I want the _____ changed again in the morning.

Rick: You what? Look, why don't you just go lie down, huh? Have you checked on James?

Jean: Well of course I've checked on James. I've checked on him every five minutes since we've been home. Do not patronize me. I want the _____ changed again in the morning.

Rick: Shhh. It's ok. Just go to bed, all right?

Jean: You know what, didn't I just tell you not to treat me like a child?

Maria: I'm sorry Mrs. Jean. It's okay I go home now?

Rick: It's fine. Thank you very much for staying Maria.

Maria: You're welcome. No problem. Goodnight Mrs. Jean.

Jean: Goodnight.

Rick: [to Maria] We'll see you tomorrow.

Jean: I would like the _____ changed again in the morning. And you know what, you might mention that we'd appreciate it if next time they didn't send a _____

Rick: A _____?

Jean: Yes, yes.

Rick: What do you mean? That _____ in there?

Jean: Yes. The _____ in there with the shaved head, the pants around his ass, the _____.

Rick: Those are not _____.

Jean: Oh really? And he's not gonna go sell our _____ to one of his _____ friends the moment he is out our door?

Rick: You've had a really tough night. I think it would be best if you just went upstairs right now and...

Jean: And what? Wait for them to _____? I just had a _____ pointed in my _____!

Rick: You lower your voice!

Jean: ... and it was my fault because I knew it was gonna happen. But if a white person sees two _____ walking towards her and she turns and walks in the other direction, she's a _____, right? I got scared and I didn't say anything and ten seconds later I had a _____ in my _____. Now I am telling you, your amigo in there is gonna sell our _____ to one of his homies and this time it'd be really fucking great if you acted like you actually gave a shit!

Source: https://www.youtube.com/watch?v=N-Umf_chNHw

2) The situation pictured in the scene is:

- a) a nervous moment for Jean, who is afraid of another violent action.
- b) an affective situation for Jean, because it disturbed her feelings.
- c) a mix of personal and professional event for Rick, who appears to be calm and is working on the crime he suffered.
- d) an ordinary situation for the locksmith, who is only doing his job.

Comments:

3) About Jean's relations with the participants of the event:

- a) Jean feels superior to Maria because of her social position.
- b) Jean feels superior to the locksmith because of his nationality.
- c) Jean feels superior to her husband's black colleagues because of their ethnicity.

Comments:

4) Why does Jean consider the locksmith a gang member / a criminal?

- a) because of her prejudice against Latin people in the USA.

b) because of her prejudice against people with the locksmith's appearance (shaved head, pants around his ass, tattoos), no matter if they are Latin or not.

c) because of her prejudice against the locksmith's appearance, considering that he is Latin.

Comments:

5) Jean's statement "*and it was my fault because I knew it was gonna happen. But if a white person sees two black men walking towards her and she turns and walks in the other direction, she's a racist, right? I got scared and I didn't say anything and ten seconds later I had a gun in my face*", shows that:

a) she is against any kind of prejudice.

b) she is conscious about a racist action, but considers it is ok to act like this following an episode of violence that she had suffered.

c) she considers that black people always commit crimes.

Comments:

6) When Jean uses the word *amigo* to talk about the locksmith, she:

a) means that the locksmith is a nice and friendly man.

b) uses it to depreciate him and Latin people in general.

c) shows her prejudice in relation to the locksmith.

d) means that her husband has a trustworthy friend.

Comments:

7) In your opinion, how does Jean feel when the locksmith leaves the door keys?

a) embarrassed

b) sorry

c) confronted

d) furious

e) glad

f) relieved

g) satisfied

h) inadequate

i) frustrated

Why? _____

APÊNDICE B
Respostas dos alunos para atividade de leitura

Respostas de Aline:

3. Who is more mentioned in the speech, Al Pacino or Sean Connery?

Sean Connery

5. How can you define the situation presented in the video? Mark (T) true or (F) false and, for the false ones, explain why you considered them false.

a) (**T**) it's a public event in which a person is being honored.

b) (**F**) the level of formality of the occasion is low and it's not necessary to care a lot about the language.

Cause the level of formality is high.

c) (**T**) it's a local event and few people will be able to access it.

d) (**T**) it belongs to the work sphere because the participants work in the same area.

6. What is the relationship between the participants of the video?

a) They are friends.

b) They are work colleagues.

c) They are acquaintances.

d) any other kind of relationship. What? _____

7. In the situation, is anybody in a higher position than the other? Why?

No.

8. In your opinion, how does Al Pacino feel while Sean Connery speaks?

a) happy

b) sad

c) comfortable

d) uncomfortable

e) satisfied

f) dissatisfied

g) tense

h) relaxed

i) embarrassed

j) disappointed

Why does he feel like that?

Sometimes he laughs, and sometimes he appear[s] embarrassed.

9. When Sean Connery says "You'll remember many good times and some **dodgy** times. It's a **humbling** experience, uh?", what is his intention?

a) to anticipate that Al Pacino's situation is comfortable

b) to anticipate that Al Pacino's situation is uncomfortable

c) to insinuate that Al Pacino will have to rethink what he did in the past

Cause they have [many] moments together, I guess.

10. Sean Connery's speech is _____ to Al Pacino:

a) an insult

b) a tribute

c) an attack

d) a praising

[It's] a praising cause Sean is honor[ing] Al.

11. The tone of the speech is:

a) sincere

b) ironic

c) pedantic

d) arrogant

e) humble

Cause [it] is from friend to friend, and [the] relationship is sincere.

12. When Sean Connery says: “the AFI is different: we’re all here to say “You’re a winner, we appreciate you, and for all your marvelous performances that you’ve given over the years, we thank you. Congratulations”, he:

- a) reproduces social conventions
- b) expresses his personal appreciation
- c) he follows institutional rules
- d) he subverts institutional rules

Of course he follows institutional rules, cause every institution is like that.

Respostas de Bruno:

3. Who is more mentioned in the speech, Al Pacino or Sean Connery?

Al Pacino.

5. How can you define the situation presented in the video? Mark (T) true or (F) false and, for the false ones, explain why you considered them false.

a) (**F**) it’s a public event in which a person is being honored.

It’s a private event.

b) (**F**) the level of formality of the occasion is low and it’s not necessary to care a lot about the language.

It is an award presentation, it is necessary high formality.

c) (**F**) it’s a local event and few people will be able to access it.

It was [broadcasted] on TV.

d) (**T**) it belongs to the work sphere because the participants work in the same area.

They’re all actors.

6. What is the relationship between the participants of the video?

- a) They are friends.
- b) They are work colleagues.
- c) They are acquaintances.
- d) any other kind of relationship. What? _____

7. In the situation, is anybody in a higher position than the other? Why?

No, because Sean won the award before, now he is passing it to Al.

8. In your opinion, how does Al Pacino feel while Sean Connery speaks?

- | | |
|----------------|------------------|
| a) happy | b) sad |
| c) comfortable | d) uncomfortable |
| e) satisfied | f) dissatisfied |
| g) tense | h) relaxed |
| i) embarrassed | j) disappointed |

Why does he feel like that?

His face showed not to be comfortable.

9. When Sean Connery says “You’ll remember many good times and some **dodgy** times. It’s a **humbling** experience, uh?”, what is his intention?

- a) to anticipate that Al Pacino’s situation is comfortable
- b) to anticipate that Al Pacino’s situation is uncomfortable
- c) to insinuate that Al Pacino will have to rethink what he did in the past

Because now he is fine, but in the past he should not [be].

They are acquaintances cause they didn't work together.

7. In the situation, is anybody in a higher position than the other? Why?

Yes, Sean Connery cause he mentioned more [his] name in the honor.

8. In your opinion, how does Al Pacino feel while Sean Connery speaks?

- | | |
|-----------------|------------------|
| a) happy | b) sad |
| c) comfortable | d) uncomfortable |
| e) satisfied | f) dissatisfied |
| g) tense | h) relaxed |
| i) embarrassed | j) disappointed |

Why does he feel like that?

He felt happy cause he was laughing but tense cause Sean Connery was being pedantic.

9. When Sean Connery says "You'll remember many good times and some **dodgy** times. It's a **humbling** experience, uh?", what is his intention?

- a) to anticipate that Al Pacino's situation is comfortable
- b) to anticipate that Al Pacino's situation is uncomfortable**
- c) to insinuate that Al Pacino will have to rethink what he did in the past

The situation was uncomfortable cause he said "dodgy" and "humbling" didn't that Al Pacino was tense.

10. Sean Connery's speech is _____ to Al Pacino:

- | | |
|--------------|---------------------|
| a) an insult | b) a tribute |
| c) an attack | d) a praising |

Sean Connery[']s speech [is] a tribute cause [it] is [his] role in the honor.

11. The tone of the speech is:

- | | |
|--------------------|-------------|
| a) sincere | b) ironic |
| c) pedantic | d) arrogant |
| e) humble | |

When he said "dodgy", He was being pedantic.

12. When Sean Connery says: "the AFI is different: we're all here to say "You're a winner, we appreciate you, and for all your marvelous performances that you've given over the years, we thank you. Congratulations", he:

- a) reproduces social conventions
- b) expresses his personal appreciation
- c) he follows institutional rules**
- d) he subverts institutional rules

He followed institutional rules [to] be more formal.

Respostas de Elis:

3. Who is more mentioned in the speech, Al Pacino or Sean Connery?

Sean Connery.

5. How can you define the situation presented in the video? Mark (T) true or (F) false and, for the false ones, explain why you considered them false.

- a) (T) it's a public event in which a person is being honored.
-

b) (**F**) the level of formality of the occasion is low and it's not necessary to care a lot about the language.

Não é pouco formal.

c) (**F**) it's a local event and few people will be able to access it.

Não é um evento privado.

d) (**T**) it belongs to the work sphere because the participants work in the same area.

6. What is the relationship between the participants of the video?

a) They are friends.

b) They are work colleagues.

c) They are acquaintances.

d) any other kind of relationship. What? _____

7. In the situation, is anybody in a higher position than the other? Why?

Yes, Sean, because [of his] advice and ele dizer que já esteve em seu lugar (Al Pacino).

8. In your opinion, how does Al Pacino feel while Sean Connery speaks?

a) happy

b) sad

c) comfortable

d) uncomfortable

e) satisfied

f) dissatisfied

g) tense

h) relaxed

i) embarrassed

j) disappointed

Why does he feel like that?

Because [of his] face in [the] video.

9. When Sean Connery says "You'll remember many good times and some **dodgy** times. It's a **humbling** experience, uh?", what is his intention?

a) to anticipate that Al Pacino's situation is comfortable

b) to anticipate that Al Pacino's situation is uncomfortable

c) to insinuate that Al Pacino will have to rethink what he did in the past

Because ele meio que humilhou o Al (acho).

10. Sean Connery's speech is _____ to Al Pacino:

a) an insult

b) a tribute

c) an attack

d) a praising

Pelas coisas que ele disse.

11. The tone of the speech is:

a) sincere

b) ironic

c) pedantic

d) arrogant

e) humble

Because ele dizia algo querendo dizer outra coisa.

12. When Sean Connery says: "the AFI is different: we're all here to say "You're a winner, we appreciate you, and for all your marvelous performances that you've given over the years, we thank you. Congratulations", he:

a) reproduces social conventions

b) expresses his personal appreciation

c) he follows institutional rules

d) he subverts institutional rules

Because he say[s] bad coisas sobre Al Pacino e só sobre ele (Sean).

Respostas de Fernanda:

3. Who is more mentioned in the speech, Al Pacino or Sean Connery?

Sean Connery

5. How can you define the situation presented in the video? Mark (T) true or (F) false and, for the false ones, explain why you considered them false.

a) (**T**) it's a public event in which a person is being honored.

b) (**F**) the level of formality of the occasion is low and it's not necessary to care a lot about the language.

The level of the occasion is very formal.

c) (**T**) it's a local event and few people will be able to access it.

d) (**T**) it belongs to the work sphere because the participants work in the same area.

6. What is the relationship between the participants of the video?

a) They are friends.

b) They are work colleagues.

c) They are acquaintances.

d) any other kind of relationship. What? _____

7. In the situation, is anybody in a higher position than the other? Why?

Yes, Sean Connery because of the [speech].

8. In your opinion, how does Al Pacino feel while Sean Connery speaks?

a) happy

b) sad

c) comfortable

d) uncomfortable

e) satisfied

f) dissatisfied

g) tense

h) relaxed

i) embarrassed

j) disappointed

Why does he feel like that?

Because Sean [is] not good for discourse [speech].

9. When Sean Connery says "You'll remember many good times and some **dodgy** times. It's a **humbling** experience, uh?", what is his intention?

a) to anticipate that Al Pacino's situation is comfortable

b) to anticipate that Al Pacino's situation is uncomfortable

c) to insinuate that Al Pacino will have to rethink what he did in the past

I think Sean want[s] [to] confront Al Pacino.

10. Sean Connery's speech is _____ to Al Pacino:

a) an insult

b) a tribute

c) an attack

d) a praising

Because on [the] discourse [speech] Sean attack[s] Al Pacino.

11. The tone of the speech is:

a) sincere

b) ironic

c) pedantic

d) arrogant

e) humble

Sean ha[s] [an] ironic discourse [speech].

12. When Sean Connery says: “the AFI is different: we’re all here to say “You’re a winner, we appreciate you, and for all your marvelous performances that you’ve given over the years, we thank you. Congratulations”, he:

- a) reproduces social conventions
- b) expresses his personal appreciation
- c) he follows institutional rules
- d) he subverts institutional rules

Because he [says] what he thinks of Al Pacino.

Respostas de Giovana:

3. Who is more mentioned in the speech, Al Pacino or Sean Connery?

Sean Connery.

5. How can you define the situation presented in the video? Mark (T) true or (F) false and, for the false ones, explain why you considered them false.

a) (**T**) it’s a public event in which a person is being honored.

b) (**F**) the level of formality of the occasion is low and it’s not necessary to care a lot about the language.

Era necessário ser formal.

c) (**F**) it’s a local event and few people will be able to access it.

Foi um evento aberto, pois era aberto ao público.

d) (**T**) it belongs to the work sphere because the participants work in the same area.

Foi pelo fato de ter feito filmes.

6. What is the relationship between the participants of the video?

- a) They are friends.
- b) They are work colleagues.
- c) They are acquaintances.
- d) any other kind of relationship. What? **They are acquaintances.**

7. In the situation, is anybody in a higher position than the other? Why?

Sim, Sean Connery. Porque ele acha que fez apenas coisas boas, mas Al Pacino fez coisas boas e ruins.

8. In your opinion, how does Al Pacino feel while Sean Connery speaks?

- | | |
|----------------|------------------|
| a) happy | b) sad |
| c) comfortable | d) uncomfortable |
| e) satisfied | f) dissatisfied |
| g) tense | h) relaxed |
| i) embarrassed | j) disappointed |

Why does he feel like that?

Porque a expressão de Al Pacino passava que não estava contente, mas parecia que não importava o que Sean estava dizendo.

9. When Sean Connery says “You’ll remember many good times and some **dodgy** times. It’s a **humbling** experience, uh?”, what is his intention?

- a) to anticipate that Al Pacino’s situation is comfortable
- b) to anticipate that Al Pacino’s situation is uncomfortable
- c) to insinuate that Al Pacino will have to rethink what he did in the past

Eu escolhi a C porque ao que parecia Sean tinha [a]conselhado.

- | | |
|----------------|-----------------|
| e) satisfied | f) dissatisfied |
| g) tense | h) relaxed |
| i) embarrassed | j) disappointed |

Why does he feel like that?

Ele se sente assim ao perceber que o Sean usou o sarcasmo para falar do Al Pacino. Eu descobri pelas caras e bocas do Al Pacino.

9. When Sean Connery says “You’ll remember many good times and some **dodgy** times. It’s a **humbling** experience, uh?”, what is his intention?

- a) to anticipate that Al Pacino’s situation is comfortable
- b) to anticipate that Al Pacino’s situation is uncomfortable
- c) to insinuate that Al Pacino will have to rethink what he did in the past

A intenção do Sean é fazer o Al pensar no que ele fez no passado, de[ix]ando ele mais humbl[e].

10. Sean Connery’s speech is _____ to Al Pacino:

- | | |
|--------------|---------------|
| a) an insult | b) a tribute |
| c) an attack | d) a praising |

Ele insult[a] e ataca, em forma de um sarcasmo.

11. The tone of the speech is:

- | | |
|-------------|-------------|
| a) sincere | b) ironic |
| c) pedantic | d) arrogant |
| e) humble | |

...and sarcasm.

12. When Sean Connery says: “the AFI is different: we’ll all here to say “You’re a winner, we appreciate you, and for all your marvelous performances that you’ve given over the years, we thank you. Congratulations”, he:

- a) reproduces social conventions
- b) expresses his personal appreciation
- c) he follows institutional rules
- d) he subverts institutional rules

Ele segue regras. A parte “we...” (nós), ou seja, a AFI, não o Sean, ou seja, ele foi um porta voz.

APÊNDICE C

Anotações diário de campo da pesquisadora

1 09/10 – início do trabalho com o vídeo “Sean Connery homenageia Al Pacino na premiação
 2 do AFI” - assistimos ao vídeo, completamos as lacunas do texto, fizemos a primeira leitura e
 3 comentários sobre a fala do ator Sean Connery.
 4 Iniciei a aula com uma visualização do vídeo e as perguntas no quadro:
 5 - What is happening?
 6 - Who are the participants of the video?
 7 - What kind of text is it?
 8 Com a participação dos alunos, chegamos às respostas de que era um *award* (informações
 9 sobre o tipo de premiação), os participantes eram os atores Sean Connery e Al Pacino
 10 (conversamos sobre algumas características deles, como nacionalidade, idade, tipos de
 11 filme, o que eles sabiam sobre os atores, etc.) e que o texto era um *honor speech*. Os
 12 alunos somente o identificaram como *speech*, eu os questionei até eles me dizerem que era
 13 em homenagem ao outro ator, uma vez que a questão da homenagem seria abordada nas
 14 atividades.
 15 Só então entreguei as atividades. O trabalho de *listening* foi feito primeiro para que o texto
 16 ficasse completo. Para a realização das atividades, lemos o texto juntos e outras
 17 visualizações do vídeo foram feitas. Eu insisti para que eles prestassem atenção nas
 18 fisionomias/reações dos participantes. Eles ficaram livres para discutirem suas ideias com
 19 pares. Durante a leitura do texto, eu levantei algumas questões, como o uso de *dodgy* e não
 20 *bad*, na tentativa de levá-los a observarem essas questões no texto inteiro. Obtive uma
 21 resposta de que a palavra *dodgy* seria mais bonita, sendo que eles já sabiam do significado
 22 (trabalho realizado anteriormente ao com o texto) e pedi para que eles pensassem melhor
 23 sobre isso.
 24
 25 11/10 – continuando as atividades de leitura do vídeo “Sean Connery homenageia Al Pacino
 26 na premiação do AFI”, a aula desse dia foi dedicada para que os alunos discutissem e
 27 respondessem as questões propostas.
 28 Percebi muitas dúvidas em relação às questões formuladas por mim, no sentido de que os
 29 alunos não tinham certeza das respostas que iriam dar, uma vez que muitas das perguntas
 30 tinham alternativas muito diferentes umas das outras e mais de uma alternativa poderia ser
 31 assinalada.
 32 Notei que o grupo de alunos que sabiam mais inglês (linguisticamente) e participavam
 33 menos das aulas demonstravam mais esses tipos de dúvidas e, ao final, acreditavam que o
 34 discurso expressava uma homenagem. Os alunos que tinham menos conhecimento da
 35 língua inglesa e participavam mais das aulas, com a indução feita pelas atividades e minhas
 36 perguntas durante a atividade, conseguiram chegar mais perto de uma leitura crítica,
 37 percebendo alguns pontos da ironia do ator que realizou o discurso.
 38 Para realizarem a questão 3, eu sugeri que os alunos marcassem no texto os momentos em
 39 que Sean falasse sobre ele mesmo e quando ele falava sobre o Al Pacino. Mesmo fazendo
 40 isso e percebendo que, quantitativamente, Sean mencionava mais a si próprio, alguns
 41 alunos argumentaram que, por ser um discurso em homenagem a Al Pacino, ele era mais
 42 mencionado.
 43 Na questão 5, os alunos problematizaram a questão do evento ser público ou não; alguns
 44 consideraram o evento do vídeo como particular, pois somente pessoas convidadas
 45 estavam na festa; outros argumentaram que a situação era pública por ter sido filmada,
 46 talvez transmitida pela TV. Essa discussão se estendeu para a questão do evento ser local
 47 ou não, a partir das mesmas compreensões sobre público e privado.
 48 A questão 6, sobre a relação entre os atores do vídeo, também causou dissenso entre os
 49 alunos e sua resposta se relaciona com as questões 10 e 11. Uma vez que a relação dos
 50 atores não fica clara no discurso de Sean Connery, os alunos que entenderam que esse
 51 discurso era uma homenagem sincera a Al Pacino também consideravam os atores com

52 uma relação mais próxima. Os alunos que perceberam alguma ironia na fala de Sean
53 consideravam a relação dos participantes do evento mais distante.
54 Posso dizer que, no papel de pesquisadora, ao observar minhas anotações sobre a aula,
55 considero que na aula, como professora, estava ainda imbuída da concepção de que os
56 alunos deveriam chegar a “minha” leitura do texto. Apesar de não considerar nenhuma
57 resposta dada pelos alunos como errada, percebo que insisti em questionar os alunos na
58 tentativa de remetê-los ao caminho interpretativo que eu havia percorrido. Depois, na
59 posição de pesquisadora, compreendo que há várias leituras para o texto e as leituras que
60 cada indivíduo faz de um texto depende do conhecimento sócio-histórico que ele traz para a
61 interpretação. Acredito que, como professora, estava ansiosa em receber a resposta que eu
62 gostaria de escutar dos alunos e, talvez, assim eu tenha cortado um pedaço do caminho
63 interpretativo deles.
64 De forma geral, percebi que os alunos construíram interpretações mais críticas para esse
65 texto do que para o texto anterior, apesar de que, em alguns momentos, alguns alunos
66 demonstraram dificuldade em produzir uma significação crítica para o texto.
67
68

69 ANOTAÇÕES DA PESQUISADORA DURANTE SEGUNDO ENCONTRO COLETIVO DE 70 RETORNO COM ALUNAS

71
72 27/11/2013 – O segundo encontro ocorreu duas semanas após o primeiro, no qual expliquei
73 as alunas minhas interpretações de suas respostas e entreguei as questões que gostaria
74 que eles respondessem comentando e avaliando as aulas, as atividades e minha avaliação
75 de suas respostas. As alunas Aline, Giovana e Helena demonstraram mais interesse em
76 responder as questões propostas por mim e comentá-las em nosso encontro. Diana, Elis e
77 Fernanda não apresentaram interesse em discutir as questões, o que pode ser evidenciado
78 pelas respostas curtas e sem apresentação de opiniões sobre as questões.
79 Durante o encontro, pedi às alunas para comentarem sobre as questões que propus, sobre
80 suas respostas para a atividade de leitura feita à época do curso e minha avaliação sobre as
81 atividades. Diana comentou que poderia ter feito a atividade melhor se não fosse sua
82 preguiça de responder as questões. Elis disse que poderia ter explicado melhor suas
83 respostas, dando justificativas melhores. Fernanda relatou que sentia-se “mais inteligente”
84 na época do curso.
85 Aline ressaltou sua preocupação com a compreensão das questões, pois não conseguia
86 “saber o que a professora queria saber”. Noto a preocupação da aluna com a necessidade
87 de apresentar a resposta certa. Giovana apresentou sua apreciação com as atividades com
88 vídeo porque gostou de poder ouvir e ver as pessoas falando, assim como ler o que os
89 atores disseram. Em relação às suas respostas para a atividade de leitura, a aluna apontou
90 que se sentia reprimida para dar as respostas por medo ou vergonha de errar, e que, assim,
91 suas respostas poderiam ter sido mais aprofundadas. Perguntei se ela teria respostas
92 diferentes atualmente, e ela respondeu afirmativamente, apontando que sua visão de mundo
93 teria se modificado.
94 Helena também demonstrou seu julgamento positivo para o uso dos vídeos nas atividades
95 de leitura, dizendo que ficou contente por ter entendido as falas do vídeo. Sobre suas
96 respostas para a atividade de leitura, apontou que gostou do “lado crítico” de suas respostas
97 e que suas respostas poderiam ser melhores hoje porque ela diz ter mais conhecimento da
98 língua inglesa do que na época do curso.
99 De forma geral, nenhuma das alunas discordou das minhas avaliações sobre suas
100 respostas para a atividade de leitura.

APÊNDICE D
Retorno dos participantes

Aluno: **Aline**

AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

1) Comente e avalie as atividades de leitura realizadas durante o curso.

Gostei das atividades, boa proposta o que até gerou dúvida em relação às respostas das questões, acredito que essa era a intenção.

Bacana a atividade com o vídeo que possibilita a visualização das expressões dos atores no vídeo, ajudando na compreensão do questionário.

2) Comente a avaliação das suas respostas feita pela professora.

Achei correta; a maioria das pessoas usa a leitura como compreensão / interpretação e, no caso das críticas, é a opinião própria que se desenvolveu através do vídeo, e do diálogo entre os atores.

3) Dê sua opinião sobre seu desempenho nas atividades de leitura que realizou.

Gostei da atividade. Apenas gerou dúvida pois não sabia qual era a relação entre os dois atores.

Aluno: **Diana**

AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

1) Comente e avalie as atividades de leitura realizadas durante o curso.

Foram atividades bem elaboradas desde mais fáceis (complete), as mais complexas (compreensão e interpretação).

2) Comente a avaliação das suas respostas feita pela professora.

Foi uma avaliação boa, contando que eu quase não errei.

3) Dê sua opinião sobre seu desempenho nas atividades de leitura que realizou.

Achei que foi um bom resultado porque estava sem praticar inglês há algum tempo.

Aluno: **Elis**

AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

1) Comente e avalie as atividades de leitura realizadas durante o curso.

As atividades que fiz durante o curso me ajudaram bastante em provas importantes (ENEM, vestibulares) e ampliou o meu inglês (um pouco).

2) Comente a avaliação das suas respostas feita pela professora.

Eu acho que ela avaliou bem.

3) Dê sua opinião sobre seu desempenho nas atividades de leitura que realizou.

Acho que fui melhor do que eu esperava.

Aluno: **Fernanda**

AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

1) Comente e avalie as atividades de leitura realizadas durante o curso.

As atividades que a professora passou no curso me ajud[aram] bastante. Durante o curso, minhas notas na matéria de inglês aument[aram] e minha compreensão também.

2) Comente a avaliação das suas respostas feita pela professora.

Acho que foram boas.

3) Dê sua opinião sobre seu desempenho nas atividades de leitura que realizou.

Acho que tive um bom desempenho.

Aluno: **Giovana**

AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

1) Comente e avalie as atividades de leitura realizadas durante o curso.

Achei técnica muito eficaz, me ajudou a desenvolver meu modo de leitura quanto a responder as questões.

2) Comente a avaliação das suas respostas feita pela professora.

Achei muito legal, não sabia dessas técnicas de avaliação. A professora em si é muito boa e competente e então ficou mais fácil com tudo isso, a professora quanto a avaliação de nossas respostas.

3) Dê sua opinião sobre seu desempenho nas atividades de leitura que realizou.

Os vídeos e as atividades foram muito boas pra gente identificar ou interpretar os textos e assim responder as questões.

Aluno: **Helena**

AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

1) Comente e avalie as atividades de leitura realizadas durante o curso.

Eu gostei muito, pois no curso eu consegui aprender muito mais do que nas aulas norma[is] de inglês, eu gostei muito da Paula, ela ajudou muito e mostrou uma nova forma de aprender inglês.

2) Comente a avaliação das suas respostas feita pela professora.

Descobri que sou muito crítica, ou seja, eu percebi que, pelas atividades, eu sempre procurei ver de outra forma o que o outro queria dizer.

3) Dê sua opinião sobre seu desempenho nas atividades de leitura que realizou.

Eu fui bem, mas queria ter sido melhor. Meu sonho é falar fluente, eu amo. E eu pude aprender mais. No geral, eu fui bem.

Avalie os resultados finais gerais da participação dos alunos de sua escola nas atividades de leitura proporcionadas pelo curso.

Ao analisar as propostas apresentadas e as respostas emitidas pelas alunas, perceba-se que a maioria atingiu um bom nível de compreensão/interpretação do texto e das questões aplicadas, porém apenas metade delas expressou alguns de seus pensamentos em nível crítico.

Como pedagoga da instituição, posso afirmar que mesmo frequentando a mesma série, cada aluno apresenta um nível diferente de desenvolvimento, o que justifica os resultados obtidos. Além disso, penso que tais resultados podem ser consequência de algumas práticas docentes que de certa forma “limitam” o desempenho dos alunos, visto que alguns professores ainda preferem trabalhar com a “padronização” das aprendizagens estimulando pouco a extrapolação, ou melhor, o exercício do pensamento crítico. O aluno, por sua vez, “acostuma-se” a manifestar “o mínimo necessário”, desde que esteja correto e não fuja da compreensão/interpretação esperada para o tema.

PS: Avalio como positiva a interferência pedagógica provocada pela aplicação das atividades desenvolvidas no estágio.

APÊNDICE E
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
(PPGEL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Estudante, Pais e/ou Responsáveis:

Eu, Paula Kracker Francescon, sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, no nível de mestrado, na Universidade Estadual de Londrina.

Meu estudo se relaciona com o tema de leitura em língua inglesa. Para desenvolver meu trabalho, preparei material com atividades de leitura em inglês. Esse material servirá para minha coleta de dados. Eu o usarei em aulas com alunos do Ensino Médio. As atividades realizadas pelos alunos serão utilizadas em meu estudo.

Para a realização desse curso, preciso da participação de alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual José de Anchieta. O curso se realizará no horário 13h30 às 15h, nas terças e sextas-feiras.

A participação dos alunos neste estudo e o posterior uso de suas atividades em meu trabalho se dão mediante estas garantias:

(I) a identidade dos participantes será preservada no desenvolvimento da pesquisa, bem como em qualquer divulgação de resultados;

(II) a liberdade dos participantes em se recusarem a participar e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao desenvolvimento de suas atividades;

Quaisquer dúvidas poderão ser por mim pessoalmente esclarecidas, conjuntamente com a orientadora dessa pesquisa, Prof^a Dr^a Simone Reis, por meio do telefone e ou nos endereços constantes abaixo.

Caso consinta com a participação de seu / sua filho(a) nesse estudo, peço assinar este documento.

Atenciosamente,

Paula Kracker Francescon
Aluna da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
R. Fermino Barbosa, 188, ap. 804, Torre 1 – Tel: 9630-3987

Orientadora da Pesquisa
Prof.^a Dr.^a Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380
Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 Londrina PR
Telefone: (43) 3371-4468

Eu, _____ estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, concordando com a participação de meu / minha filho(a) na pesquisa conforme esclarecida neste termo, assino-o em duas vias.