



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

LILIANE MANTOVANI LOPES

**LEITURAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO
POR MEIO DE ATIVIDADE EMBASADA NO
LETRAMENTO CRÍTICO**

Londrina
2013

LILIANE MANTOVANI LOPES

**LEITURAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO
POR MEIO DE ATIVIDADE EMBASADA NO
LETRAMENTO CRÍTICO**

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

Orientadora: Profa.Dra. Simone Reis
Co-orientadora: Profa. Dra. Magali Barçante

Londrina
2013

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L864L Lopes, Liliane Mantovani.

Leituras de professores de inglês em formação por meio de atividade
embasada no letramento crítico / Liliane Mantovani Lopes. – Londrina,
2013.

103 f. : il.

Orientador: Simone Reis.

Co-orientador: Magali Barçante.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade
Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Letramento – Teses.
3. Leitura (Ensino superior) – Teses. I. Reis, Simone. II. Barçante, Magali.
III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências nas.
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 802.0:371.13

LILIANE MANTOVANI LOPES

**LEITURAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO POR
MEIO DE ATIVIDADE EMBASADA NO
LETRAMENTO CRÍTICO**

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

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Magali Barçante
FATEC /UnB – DF

Profa. Dra. Elaine Mateus
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
UnB – Brasília – DF

Londrina, 22 de fevereiro de 2013.

A Ricardo Correa Lima Huber
(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, força e inspiração em todos os momentos de minha vida.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Simone Reis, pelo incentivo e constante dedicação em suas sábias e incansáveis orientações.

À Prof.^a Dra. Magali Barçante, pela co-orientação neste trabalho e valiosos apontamentos.

À tia Clarice, grande responsável por minha alfabetização e por me inserir nas práticas de letramento durante suas aulas.

À minha família, por acreditarem em mim e pela compreensão em meus momentos de ausência. À mais bela das flores, minha mãe, e ao exemplo imensurável de responsabilidade, meu pai.

Aos meus queridos irmãos, Élder e Milene, exemplos motivadores da carreira acadêmica.

Ao Gabriel, pelo companheirismo nas lutas e comemoração das conquistas; e acima de tudo pelo apoio e amizade sincera, sem os quais a realização deste trabalho não teria sido possível. À sua família, por me acolherem de forma tão carinhosa.

Ao trio de amigas composto por Mariana, Naiara e Rafaela, pessoas encantadoras em minha vida.

A todos os amigos da UEL, especialmente Leonardo e Cláudia, pelas contribuições, amizade e palavras de conselho.

Aos profissionais da área da saúde, principalmente Ana Paula Gonçalves, Patrícia Kirita e Rogério Pistori, por me guiarem sempre pelos melhores caminhos.

À Fundação Araucária, pelo apoio à pesquisa.

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

“Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo”.

(Rubem Alves)

LOPES, Liliane Mantovani. **Leituras de professores de inglês em formação por meio de atividade embasada no letramento crítico**. 2013. 103f Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

RESUMO

São poucos os estudos que tratam da prática do Letramento Crítico aliada ao contexto de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (REIS, 2008a). A fim de contribuir para a investigação do conhecimento do futuro profissional desta área, este trabalho apresenta uma análise dos posicionamentos que alunos da quarta série do curso de Letras Estrangeiras Modernas de uma universidade estadual do Paraná adotam enquanto leitores de textos escritos em língua inglesa. Com o objetivo de analisar tais posicionamentos, esta pesquisa, de cunho qualitativo, é um estudo de caso que pretende compreender, de maneira interpretativa e subjetiva, a situação estudada, isto é, os eventos e os sujeitos participantes. Para tal propósito, concepções de leitura (LEFFA, 1999), de leitura crítica (HEBERLE, 2000; MEURER, 2000; MIQUELANTE, 2002) e de letramento crítico (HARRISON, 2004; WALLACE, 1992) são consideradas, de acordo com a literatura, no que diz respeito às suas convergências e divergências, se alguma (s). As perguntas de pesquisa que guiam este estudo são as seguintes: 1) Que concepções de leitura podem ser inferidas a partir das respostas dos graduandos na posição de leitores?, 2) Que tipo de leitura realizam? e 3) Qual visão de significado está implicada em suas leituras?. Inserida em um paradigma de pesquisa interpretativista, a posição desses sujeitos será interpretada visando à compreensão da ação humana (SCHWANDT, 2006) – entendida, neste contexto, como ação de leitura. Os dados desta pesquisa (compostos por uma lista questões em que se exigia o papel de leitor diante de duas fotos) foram cedidos pela professora Dra. Simone Reis, orientadora desta investigação. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado aos graduandos no primeiro semestre de 2011. Suas interpretações e apreensões são exploradas levando-se em consideração os conceitos de significado propostos por Gee (1993), cuja teoria nos permite estabelecer uma relação entre texto, visões de significado e tipos de leitura. Como resultado, conclui-se que parece não haver a percepção na diferença da linguagem veiculada pelas mensagens A e B, além da falta de uma metalinguagem para expressarem suas opiniões. Espera-se contribuir para a compreensão das concepções de leitura empregadas por estes futuros professores de línguas bem como para refletir se seus posicionamentos enquanto leitores carregam aspectos que contribuem para o (des)estabelecimento de situações de desigualdade, manutenção de poder, dominação e exploração (FREIRE, 1987).

Palavras-chave: Formação de professores. Concepções de leitura. Letramento crítico. Leitura crítica.

LOPES, Liliane Mantovani. **Readings of teachers of english in formation through an activity based on critical literacy**. 2013. 103f. Dissertation (Master's Degree on Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londina. 2013.

ABSTRACT

There are few studies that deal with the practice of Critical Literacy connected to the context of Foreign Language Teacher Education (REIS, 2008a). In order to contribute to the investigation of the knowledge of the future professional of this area, this research presents an analysis of the positions that students from the fourth year of the Foreign Modern Languages course at a state university of Paraná take as readers of texts in English language. With the purpose of analyzing such positions, this research, of qualitative nature, is a case study that tries to comprehend, in an interpretative and subjective manner, the studied situation, which means, the events and the participant subjects. For this, concepts of reading (LEFFA, 1999), of critical reading (HEBERLE, 2000; MEURER, 2000; MIQUELANTE, 2002) and critical literacy (HARRISON, 2004; WALLACE, 1992) are considered, according to the literature, regarding their possible convergence and divergence. The research questions that guide this study are the following: 1) What reading conceptions can be inferred from the answers of the students in the position of readers?, 2) What type of reading do they perform? and 3) What vision of meaning is implied in their readings? Set within the interpretativist research paradigm, the position of these subjects will be interpreted considering the comprehension of the human action (SCHWANDT, 2006) – understood, in this context, as reading action. The data of this research (composed by a list of questions in which the student was asked to have a reader role in relation to two pictures) was made available by the current research advisor, Dr. Simone Reis. The data collection was done by means of a questionnaire applied to the students in the first semester of 2011. Their interpretations and apprehensions are explored taking into account three concepts of meaning current in the Literacy research literature (GEE, 1993), whose theory allows us to establish a relation among text, views of meaning and types of reading. As a result, students seem to lack the perception of difference in language presented by the messages A and B, besides the lack of a metalanguage to express their opinions. This research can contribute to the understanding of the reading concepts held by the language teachers-to-be, as well as to reflect on whether their positions as readers carry aspects that might contribute to the establishment or destabilization of unequal situations, of power keeping, of domination and exploitation (FREIRE, 1987).

Key words: Teacher education. Reading concepts. Critical literacy. Critical reading.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FT	Ferramenta de Triangulação
LC	Letramento Crítico
LE	Língua Estrangeira
LEM	Letras Estrangeiras Modernas
LI	Língua Inglesa
T1	Triangulador 1
T2	Triangulador 2
T3	Triangulador 3
T4	Triangulador 4
T5	Triangulador 5
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1 VISÃO DE TEXTO	14
1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA	17
1.3 LETRAMENTO CRÍTICO	23
1.4 PESQUISAS SOBRE LC NO BRASIL	29
1.5 VISÕES DE SIGNIFICADO	32
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA	37
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	37
2.2 CONTEXTO	38
2.3 COLETA DE DADOS.....	38
2.4 TRIANGULAÇÃO	39
2.5 ÉTICA.....	42
CAPÍTULO 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	43
3.1 PERGUNTAS DO INSTRUMENTO	43
3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
CAPÍTULO 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
4.1 POSIÇÃO DE LEITOR	55
4.2 CONTRIBUIÇÕES.....	56
4.3 RETORNO DA ANÁLISE	56
4.4 PROFESSORES EM FORMAÇÃO: DE LEITORES A PROFESSORES.....	57
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICES	63
APÊNDICE A – Questionário sobre LC	64
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	65
APÊNDICE C – Instrumento de Coleta	67

APÊNDICE D –	Transcrição dos Dados.....	70
APÊNDICE E –	Ferramenta de Triangulação 1.....	90
APÊNDICE F –	Síntese Classificatória e Resultado da 1ª Triangulação	97
APÊNDICE G –	Tabela para Análise de Conteúdo	99
APÊNDICE H –	Ferramenta de Triangulação 2.....	100
APÊNDICE I –	Síntese Classificatória e Resultado da 2ª triangulação	103

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo investigar os posicionamentos que alunos da quarta série do curso de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) adotam como leitores de textos escritos em língua inglesa. Em outras palavras, tem-se por objetivo analisar a posição de leitor desses alunos ao se depararem com tais textos, compostos por uma lista de questões em que se exigia o papel de leitor diante de duas fotos – A e B. Estas fotos compõem atividade de leitura pela qual me interesseo.

Justifica-se a realização desta pesquisa, primeiramente, devido à escassa quantidade de trabalhos que tratam do tema do Letramento Crítico (LC) e sua relação com o contexto de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (REIS, 2008a). Espera-se também contribuir para a investigação do conhecimento do futuro profissional desta área, uma vez que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) mencionam o Letramento Crítico como uma teoria a ser explorada nas três últimas séries do ensino regular (D'ALMAS, 2011).

Este trabalho ofereceu revisão bibliográfica, principalmente em relação às concepções de leitura, fator fundamental para a investigação da posição de leitor. Além disso, como já foi revelado por estudo anterior (CORADIM, 2008), os conceitos de Leitura Crítica e Letramento Crítico não são compreendidos por parte dos professores do Ensino Médio ao se depararem com documentos oficiais (no caso, as OCEM).

Também não poderia deixar de mencionar a minha participação em um projeto de pesquisa intitulado “Projeto Letramento Crítico para Formação de Professores” no ano de 2010, pois o desenvolvimento de meu *paper*¹ foi justamente sobre este tema. Nele, o que me chamou a atenção foi o interesse de alunos e professores sobre o Letramento Crítico, porém a maioria do público possuía uma noção superficial acerca do assunto.

Este trabalho foi fundamentado por uma pesquisa de cunho qualitativo de base interpretativista. Para tal investigação, utilizei os discursos presentes em um questionário aberto (isto é, composto por questões discursivas) formado por quatro perguntas (apêndice A). Os procedimentos de coleta e análise

¹ Trabalho apresentado no último ano de graduação.

de dados, portanto, basearam-se nas respostas obtidas destes alunos e professores. Cada pergunta foi analisada separadamente, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1977), assim como foi feito com as respostas.

A questão 1, que objetivava compreender as concepções sobre Letramento crítico dos respondentes, obteve três tipos de respostas. Apenas dois participantes (ou seja, 20% do total) afirmaram não saber do que se trata, cinco deles (portanto 50%) tentaram definir o conceito como sendo uma perspectiva crítica, sem se aprofundar na definição, e três (totalizando 30%) possuem concepções mais claras quanto à perspectiva.

Esta primeira pergunta procurou avaliar o conhecimento prévio dos participantes do evento em relação ao conceito de Letramento Crítico. Como se pôde observar através do apêndice e da descrição acima, a maioria tentou definir o termo relacionando-o com o sentido de “crítico (a)”, deixando de especificar os reais aspectos constituintes dessa abordagem. Este fato demonstra que o contato com a perspectiva proposta foi pouco e superficial.

Esta constatação me motivou a desenvolver minha pesquisa de mestrado. Minha primeira proposta de investigação tratava das cognições de professores formadores de uma universidade pública sobre Letramento Crítico. Porém, no decorrer de minha agenda, por falta de retorno dos participantes em foco, sua concretização se tornou inviável.

Em uma segunda tentativa de definição do tema da pesquisa, deparei-me com o texto “*Gaiolas e Asas*” (Rubem Alves), o qual me despertou interesse pela reflexão sobre o contexto escolar e seus participantes. Novamente, esta proposta não pôde ser desenvolvida devido a variáveis fora do controle da pesquisadora, como falta de local equipado com computadores e indisponibilidade de horários das turmas do curso de Letras.

Finalmente, em conversa com minha orientadora para definir o rumo de minha agenda, tive acesso aos dados da presente pesquisa, já coletados em meados de 2011 junto aos alunos que cursavam a disciplina de Leitura em Língua Inglesa. Estes dados, respectivamente, são provenientes do campo do Letramento Crítico, terreno aberto às práticas de ensino e de aprendizagem, o que despertou meu interesse.

A análise que se segue é baseada nas cognições dos alunos expressas por meio de linguagem escrita.

As perguntas de pesquisa que guiam este trabalho, portanto, são as seguintes:

- 1) Que concepções de leitura podem ser inferidas a partir das respostas dos graduandos na posição de leitores?
- 2) Que tipo de leitura realizam?
- 3) Qual visão de significado está implicada em suas leituras?

Para responder a estas questões, recorro aos conceitos de Leitura Crítica e de Letramento Crítico aliados às diferentes concepções de significado propostas por Gee (1993) para analisar os dados do presente estudo de caso.

Em adição a isto, como forma de assegurar a intersubjetividade desta pesquisa e conferir maior rigor científico de análise, adotei o método de triangulação por Instrumentos Humanos (REIS, 2008b) em duas fases do trabalho.

Após esta introdução, seguem-se outros quatro capítulos. O primeiro deles traz o referencial teórico com foco nas visões de texto, concepções de leitura, leitura crítica, letramento crítico (LC) e visões de significado.

Já a segunda parte trata do capítulo metodológico, o qual abrange a natureza da pesquisa, trazendo informações sobre o seu contexto e participantes, detalhes sobre a coleta de dados, procedimentos de análise e questões éticas.

Depois, o terceiro capítulo traz alguns resultados parciais, em que apresento uma síntese da leitura expressa pelos alunos-professores e resultados dos dados triangulados. Finalmente, o quarto e último capítulo contempla as considerações finais, em que discuto o resultado da análise dos dados comparado aos posicionamentos dos próprios graduandos.

Por fim, pretende-se propor questionamentos e reflexões sobre a formação de professores de inglês, considerando que todo exercício de pesquisa é um aprendizado, assim como o seu compartilhamento. Os conhecimentos que o formador de professor ensina a seu aluno, em sua maioria, dependem dos aprendizados que vivenciou na prática (REIS, 2005).

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento as teorias que embasam minha pesquisa. Primeiramente, apresento a visão de texto utilizada nesta pesquisa. Em seguida, passo a discorrer sobre concepções de leitura. Em terceiro lugar, disserto sobre Letramento Crítico para, por fim, propor uma relação acerca dos temas supracitados com as visões de significado.

1.1 VISÃO DE TEXTO

Várias são as visões de texto que circulam nos estudos das Ciências Humanas, e para cada uma delas há uma visão de linguagem correspondente (KLEIMAN, 2004a; KOCH, 1984; FAIRCLOUGH, 2003). A visão de texto empregada neste trabalho tem seu foco principal no papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade, considerando o papel crucial do contexto. Nessa perspectiva, a linguagem é um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente.

O interesse desta perspectiva é compreender, através da descrição das estruturas sociais e seus grupos ou indivíduos, como sujeitos históricos criam sentidos em sua interação com textos. Segundo Fairclough: “language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8).

O autor ainda acrescenta que textos, enquanto eventos sociais, têm efeitos de causa, ou seja, trazem à tona mudanças de ordem social, comportamental, cognitiva, moral e de crença *na* vida das pessoas e *sobre* suas vidas. Neste sentido, todo evento discursivo é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. Um de seus efeitos mais representativos do ponto de vista da análise crítica do discurso é o estabelecimento de ideologias (*op. cit.*).

O termo “texto” é aqui tratado não somente como meio de produção escrita, mas também meios visuais, orais, entre outros. Neste sentido qualquer uso real da linguagem é considerado um “texto” (FAIRCLOUGH, 2003). Um texto pode

ser composto, então, por linguagem verbal ou não-verbal.

Ao considerar textos como elementos de eventos sociais, deve-se também considerar os processos interativos de produção de sentido (por exemplo, a produção do texto, o texto em si, o receptor). A construção de sentido é, então, feita através da interligação destes fatores.

Tomado como uma unidade básica para a organização de sentido, o trabalho com o texto no processo de ensino de línguas (estrangeira e materna) é essencial, pois é no texto que o usuário da linguagem pode transmitir suas ideias, organizar pensamentos, interagir com o outro, conhecer informações novas e inferir outras tantas neste evento de interação comunicativa.

Nessa perspectiva, a partir do contexto sócio-histórico e por meio das práticas discursivas, entende-se que cada indivíduo interpreta as realidades e diferentes visões de mundo a partir de sua vivência e experiência particular. O autor analisa as práticas discursivas considerando os diferentes tipos de discurso que emergem nas organizações em decorrência dos fatores sociais, promovendo a articulação entre os textos e os contextos sócio-históricos (FAIRCLOUGH, 1989). Sendo assim, as pessoas podem agir sobre as outras através do discurso, transformando e recriando o mundo em que estão inseridos, “constituindo e construindo o mundo em significado.” (FAIRCLOUGH, *op.cit.*, p. 91).

O discurso atua no processo de construção e representação do mundo. Para Fairclough, o discurso é um modo de ação pelo qual os indivíduos podem agir sobre o mundo e sobre os outros indivíduos, construindo o mundo em significado. Os textos, por sua vez, são considerados unidades do discurso e carregam significados sociais (FAIRCLOUGH, 1989).

Entender o texto como uma atividade social é percebê-lo como uma prática discursiva, ou seja, é preciso construir um processo social de significação e sentido. Neste contexto, as práticas discursivas, concretizadas por meio da linguagem são um importante passo de formação de significado entre os usuários da língua (MARCHIORI *et al.*, 2010).

A construção de sentido de um texto envolve vários fatores, como diferentes níveis de conhecimento por parte do leitor, experiências prévias e consciência crítica. Todos estes aspectos, organizados de forma coerente na mente do leitor, passam então a fazer sentido na compreensão de um texto.

Não se trata, porém, de um processo simples, pelo contrário, é

complexo pelo fato de a compreensão textual depender de vários tipos de conhecimento. Figueiredo declara ser necessário o conhecimento conceitual e o conhecimento linguístico do tópico. Além disso, também se faz necessário outro tipo de conhecimento: a consciência crítica de como linguagem e sociedade se relacionam (FIGUEIREDO, 2000).

Apresentando conceitos da Análise Crítica do Discurso (ACD), a autora defende um importante objetivo da consciência linguística: a crítica do discurso para emancipação e empoderamento. Neste sentido, a ACD corrobora uma visão de que qualquer evento ou situação pode ser representado linguisticamente em diferentes modos, com diferentes significados. Desse modo, não há uma única descrição da realidade, mas sim várias representações dela. A visão de texto, nesta perspectiva, é de prática social, ou seja, entende-se que todo discurso é repleto de ideologia. Fairclough define ideologia como “*assumptions*”² e vai além ao afirmar que a natureza das ideologias está intimamente ligada às relações de poder e à linguagem (FAIRCLOUGH, 1989).

Para Figueiredo (*op.cit.*), todo texto carrega discursos e ideologias e também é espaço para relações de poder e controle. Ela defende uma perspectiva crítica de leitura para estudantes de línguas estrangeiras, pois assim o processo de compreensão textual pode ser aprofundado, uma vez que estes alunos estão expostos a uma cultura diferente (FIGUEIREDO, 2000, p. 139-140).

Assim, o posicionamento que adotamos enquanto leitores depende das leituras que fazemos (*op. cit.*). Se, por um lado, a posição que muitos leitores têm é de submissão, talvez seja devido à imposição do contexto de ensino em que a atividade de leitura não expressa relação com o contexto social mais amplo (WALLACE, 1992). Entendemos submissão, em termos de leitura, como a falta de uma postura crítica perante o texto. De acordo com Freire (1987), a ingenuidade opõe-se à capacidade de tornar-se crítico (p. 23, 25, 83).

Para evitar tal prática, Figueiredo sugere abordar os textos de maneira provocativa, isto é, com olhos críticos, ir além da superfície (2000). Fazer isso com todos os textos que se têm em mãos talvez seja a solução para decidir quais deles incitam criatividade ou não no processo de leitura. A autora ainda afirma que cabe ao professor decidir o tipo de abordagem respectiva ao texto.

² Pressuposição.

Uma vez que cada visão de texto está atrelada a uma visão de leitura, passo a discutir a seguir as concepções de leitura pertinentes ao trabalho.

1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

A leitura é uma atividade que envolve vários processos, como a interação entre o texto e o leitor, a construção de sentido e conhecimentos de mundo (KOCH; ELIAS, 2006). Tomando como base concepções sobre texto e leitura, os autores sugerem três diferentes abordagens: a primeira com foco no autor, a segunda com foco no texto e a terceira com foco na interação autor-texto-leitor (p. 9).

A primeira delas trata de um processo de entendimento das ideias do autor, em que o texto é visto como um produto acabado. O leitor, nesta concepção, é um sujeito passivo que capta as ideias do texto – ideias estas que remetem a uma concepção de língua como representação de um pensamento.

A segunda, por ter seu foco no reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto, trata-se de um processo de codificação (por parte do autor) e decodificação (por parte do leitor). Para isto é necessário o domínio do código linguístico utilizado, ou seja, concebe-se a língua como estrutura.

Por fim, a terceira concepção, com foco sobre a interação autor-texto-leitor, trata a leitura como uma atividade de produção de sentidos em que a língua é de natureza interacional e dialógica. Contrapondo-se às outras concepções, os sujeitos são ativos e há possibilidade de diversas interpretações coexistirem.

Para Kleiman (2004a, p. 13), a leitura é um processo interativo, pois “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.”. A autora ainda ressalta que é necessário que o leitor mobilize seu conhecimento prévio acerca do assunto do texto para a formulação de hipóteses na leitura, pois assim maior será sua capacidade de inferências. Após esta etapa o leitor pode então verificar suas predições, confirmando-as ou não.

Também propondo perspectivas de leitura conforme a ênfase de cada uma delas e sendo, então, convergentes com os autores supracitados, Leffa (1999) sugere três grandes abordagens no tratamento da leitura segundo seus processamentos: a abordagem com ênfase no texto (ou ascendente); a abordagem

com ênfase no leitor (ou descendente); e a abordagem interativa/interacional.

A leitura com ênfase maior no texto, segundo o autor, refere-se a um processo relativamente mais simples que a leitura com ênfase no leitor, pois esta envolve uma complexidade maior ao considerar seu conhecimento e suas experiências prévias no contato com o texto. Já a leitura sob uma abordagem interativa tem seu foco no contexto social e enxerga esta prática como um fenômeno particular que possui certas convenções.

Porém, o reconhecimento primeiramente de letras, depois de palavras e assim de frases inteiras - embora possa ser tomado como um processamento de baixo nível, ou seja, um ato de decodificação - é uma capacidade essencial a todas as perspectivas de leitura, e não só à primeira (ascendente). A crítica que recai sobre esta perspectiva, especificamente, é não extrapolar este nível.

Esta primeira visão, predominante nas décadas de 50 e 60 nos Estados Unidos, buscava a transparência do texto, ou seja, apresentava o vocabulário de forma simples e clara, formando um leitor universal e de competência genérica. O esforço recaía na adaptação do texto para o leitor, sendo que suas limitações e falta de proficiência eram direito seu.

A perspectiva do leitor, por sua vez, leva em conta o sentido que é construído com base nas experiências de vida, isto é, conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos e fatores afetivos (LEFFA, 1999. p. 6). Contudo, ao ter uma posição soberana neste contexto, o leitor pode atribuir o significado que for de seu entendimento, não havendo certo ou errado.

Os conhecimentos linguísticos se referem às habilidades de baixo nível, envolvendo a consciência fonológica, o mapeamento do sistema sonoro ao sistema ortográfico da língua, o conhecimento sintático e semântico. O conhecimento textual, por sua vez, tem sua ênfase na estrutura formal do texto (i.e. gênero). O conhecimento enciclopédico, com ênfase na experiência de vida, despertou a atenção maior dos pesquisadores. Segundo Leffa, este tipo de conhecimento se baseia nas vivências do dia a dia, isto é, na representação mental do mundo.

Por fim, a perspectiva interativa ou interacional considera a leitura não como um processo isolado, mas como uma atividade social, em que a presença do outro (seja um colega, o professor, etc.) colabora na construção do sentido e, assim, na possibilidade de mudanças (pessoais e sociais). O que precisa ser revisto

é que nem sempre, quando requisitado, o leitor (no caso, o aluno) domina as práticas sociais que lhe são solicitadas.

O autor ainda afirma que toda leitura é carregada de ideologia: “Qualquer prática de leitura, desde o momento da alfabetização, é politicamente situada e informada por uma determinada ideologia.” (*op. cit.*).

Em outras palavras, segundo o autor, por meio da interação, a transformação ocorre e, conseqüentemente, opressores e oprimidos podem ser beneficiados com a revelação do desconhecido. Em termos de leitura, a opressão seria o mesmo que “moldar” o pensamento ou o comportamento das pessoas de uma maneira conservadora, ou seja, seria contra o efeito emancipador proposto por Freire. O aluno, então, aprende a ler com os olhos daqueles que determinam o que tem de ser lido, daqueles que estão no poder (LEFFA, 1999, p. 9).

O leitor passa, assim, a ser excluído (exclusão esta que muitas vezes se inicia no ambiente escolar), em que o aluno não tem escolha e é obrigado a ler o que lhe é imposto por uma sociedade que decide o tipo de material que terá acesso (LEFFA, 1999, p. 10).

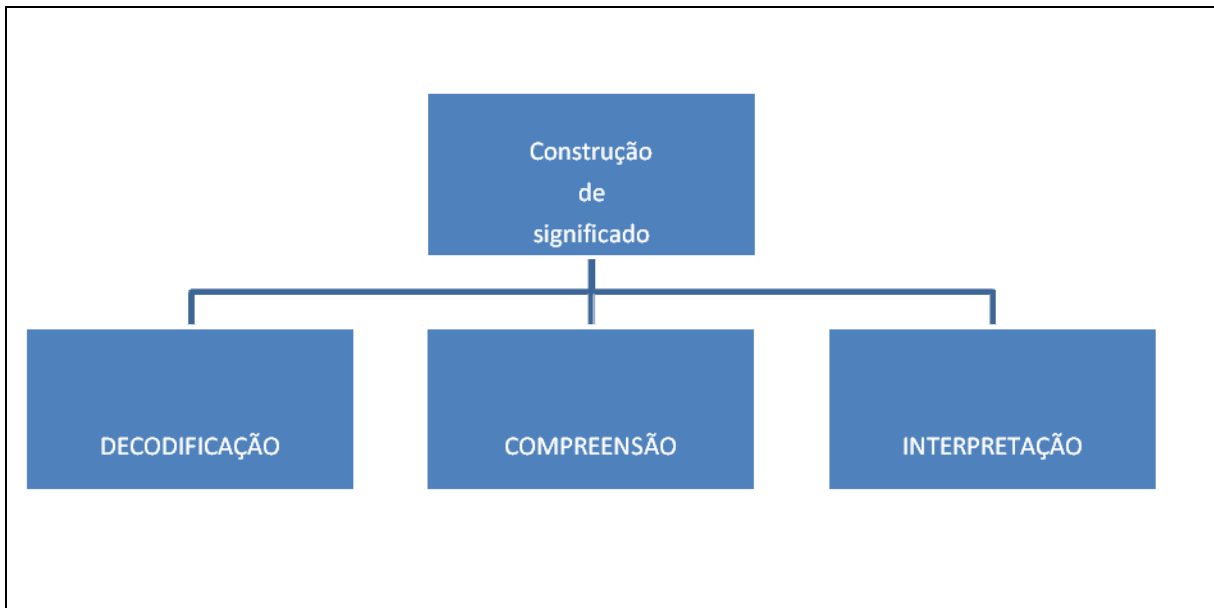
Ainda interpretando o processo de leitura, Dechant examina importantes aspectos com relação aos tipos de compreensão, e nos propõe uma pergunta: “Qual modelo, o ascendente, o descendente, ou o interativo, melhor explica o que acontece na leitura?”³ (DECHANT, 1991).

O autor acrescenta que um leitor deve ser capaz de extrair significado de parágrafos e textos completos, isto é, de ir além da unidade da palavra ou da frase. Segundo ele, a compreensão do leitor depende de sua capacidade de fazer inferências, de diferenciar o literal do não-literal, de seu poder avaliativo, entre outros (*op. cit.*).

Assim, na construção de significado, pode-se falar sobre níveis de compreensão e, conseqüentemente, em níveis de abstração. O quadro a seguir ilustra esta visão:

³ What model, the bottom-up, the top-down, or the interactive, best explains what happens in reading?

Quadro 1 – Níveis de leitura na construção de significado



Fonte: Adaptada de Dechant (1991).

De acordo com a figura, o modelo *bottom-up* ou ascendente de leitura ainda está em nível de processamento de texto de maneira decodificadora. Neste caso, o leitor primeiramente reconhece pequenas unidades para depois passar a reconhecer unidades maiores (DECHANT, 1991, p. 23).

Já o modelo *top-down* ou descendente parte da premissa de que o processamento da leitura começa na mente do leitor, a partir da formulação de hipóteses para a construção de significado. Portanto, neste tipo de leitura, diferente do modelo ascendente, o significado não reside inteiramente no texto.

Por fim, o terceiro modelo retratado se refere à perspectiva interativa de leitura. Nela, o significado é oriundo de fontes diversas, pois o leitor pode selecionar informações de várias naturezas para construir seu próprio significado. Neste modelo parece haver uma junção do processamento das palavras (unidades relativamente menores) até a formulação de hipóteses. O contexto, sem dúvida, é o responsável por ativar a interpretação (p. 28-29).

Também dentro de um paradigma social de leitura, com o objetivo de transformação social, tem-se a leitura sob uma perspectiva crítica. Um leitor crítico é aquele capaz de questionar aquilo que lê, consegue desafiar o texto, suas ideias e seu autor.

A pesquisa de Scott (1988) mostra que, até a década de 80, poucos eram os alunos a ler criticamente, porque a maioria dos alunos não passara por esse

aprendizado de questionar textos e as ideias por trás deles. Ele afirma que a posição de um leitor não crítico depende de alguns fatores, tais como: excesso de respeito frente a textos consagrados; desejo por saber a opinião do autor; conotação delegada à palavra “crítica”, etc.

Dessa maneira, Scott propõe o ensino de leitura crítica baseado na “set theory”⁴, cujo objetivo é contribuir para análise textual. Além disso, reconheceu que a Leitura Crítica vinha sendo ignorada no ensino de língua inglesa, ora pela falta de clareza quanto a como ensinar, ora pelo fato de se pensar que só pode ser aplicada em determinados tipos de textos.

Esta teoria, na qual o leitor é livre para identificar seus “sets”, é baseada na análise textual. Após uma leitura preliminar do texto, o leitor seleciona uma lista de elementos comuns. Esta primeira análise é parcial, podendo haver problemas com conceitos técnicos (SCOTT, 1988, p. 134).

Porém, o leitor deve se sentir provocado à criatividade quanto a este tipo de procedimento. Ainda dentro desta teoria, distinguem-se diferentes tipos de “sets”: os que são independentes, os que são dependentes e os que são interconectados (SCOTT, *op.cit.* p.135).

O mesmo autor pondera que este tipo de análise não se trata de mágica para alcançar a Leitura Crítica. A “set theory” propõe uma alternativa de reação ao texto ao utilizar os conhecimentos prévios que a mente já esquematizou.

A esse respeito, Oliveira afirma:

Sem dúvida, um ambiente de aprendizagem que priorize o treinamento de habilidades com o objetivo de fazer com que os estudantes se tornem pensadores mais críticos pode criar e fortalecer vantagens de Independência e autonomia para os estudantes/futuro cidadãos que pertencem àquele ambiente (OLIVEIRA, 2000, p. 39, tradução minha).⁵

Segundo a autora, não é difícil imaginar o motivo de tal discurso não ocorrer na prática: a ideia do pensamento crítico propicia ao leitor a construção de julgamentos, avaliações e pontos de vista alternativos, ou seja, ele é capaz de questionar fatos, teorias e opiniões (OLIVEIRA, 2000, p. 40).

⁴ Em português, teoria dos conjuntos.

⁵ Without a doubt, a learning environment which gives priority to the training of skills aiming at making students become more critical thinkers can create and strengthen advantages of Independence and autonomy for the students/future citizens belonging to that environment.”(OLIVEIRA, 2000, p. 39).

A Leitura Crítica propõe uma abordagem de ação contra a manipulação do leitor. Coradim (2008) afirma que este tipo de leitura pode favorecer o aluno, ao torná-lo um leitor mais autônomo. Vale ressaltar, segundo a própria autora, que a Leitura Crítica se atém a aspectos restritos do texto (diferentemente do que é proposto pelo Letramento Crítico), conforme veremos adiante.

A autora ainda afirma que a Leitura Crítica considera a preparação do indivíduo para o mundo através de questionamentos e discussões das ideias abordadas pelo texto estudado, bem como das ações representadas nele e as ideias e propósitos de seu autor, que muitas vezes desejam manipulação.

Em outras palavras, pelo foco da Leitura Crítica, passa-se a desenvolver uma habilidade de ler por meio de inferências, a fim de compreender a posição do autor; ou seja, perceber os sentidos de manipulação que a linguagem (enquanto discurso) pode exercer.

De acordo com Tomitch (2000) a leitura crítica tem a ver com uma visão de leitura que vai além da superfície do texto. Em seu artigo, a autora questiona que tipo de leitores nós (professores de línguas estrangeiras) almejamos desenvolver. Segundo ela, há algumas alternativas para o desenvolvimento de atividades que levem em conta a criticidade do leitor: optar por atividades que ultrapassem o simples exercício de compreensão, múltipla-escolha ou sentenças como verdadeiro-falso (TOMITCH, 2000, p. 1).

Para ir além, a autora ainda sugere o trabalho com o que chama de “*active reading tasks*”⁶, que se caracterizam por serem diferentes dos exercícios tradicionais de leitura. Além do uso de material autêntico em sala (isto é, textos produzidos sem fins didáticos), olhar analítico sobre o texto (ou seja, comportamento ativo diante do texto), o trabalho também envolve interação texto-leitor e leitor-leitor (p. 3).

Portanto, pode-se inferir que ler criticamente significa ir além do sentido literal das palavras ou sentenças que integram um texto. Tomitch (*op. cit.*) defende a ideia de engajamento em um diálogo crítico com o texto, pois assim o leitor é capaz de recriar o contexto de produção textual e perceber suas relações de recepção, fazer conexões com suas experiências de mundo bem como seus valores e crenças:

⁶ Exercícios de leitura ativa.

Sem dúvida, ao ajudar nossos alunos a serem mais ativos e mais críticos, levando-os a analisar, avaliar, questionar, comparar, construir e discutir, para mencionar apenas algumas das possíveis ações exigidas em atividades de leitura “ativas”, nós podemos conseguir que nossos alunos tenham uma leitura mais crítica do texto [...] (TOMITCH, 2000, p. 8, tradução minha).⁷

Sobre este tema, Heberle (2000) postula que a leitura constitui uma prática social e, então, todo leitor inserido neste contexto é considerado como discursivamente competente. A Leitura Crítica, em sua visão envolve a análise de formas linguísticas além do contexto sócio-histórico-político. Meurer (2000) corrobora esta ideia, pois para o autor na Leitura Crítica o contexto social é imprescindível: “[...] *ler criticamente* implica estabelecer conexões de forma a perceber que os textos constituem, reconstituem e/ou alteram práticas discursivas e práticas sociais.” (MEURER, 2000, p. 159, grifo do autor).

Assim, para Meurer, a leitura de textos sob uma abordagem crítica pode esclarecer determinadas relações de poder e formas de ideologia, que nos ajudam na interpretação textual. Em seu texto, o autor afirma que em nosso dia-a-dia, não nos damos conta que estamos constantemente reconstituindo o mundo a nossa volta e, portanto, (des)estabelecendo identidades sociais.

Ainda dentro da abordagem crítica de leitura, trago para a próxima seção discussão sobre o letramento crítico (LC), cujos princípios embasam a análise de dados desta pesquisa.

1.3 LETRAMENTO CRÍTICO

Soares (1998) define letramento como o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 3). A autora esclarece que a palavra *letramento* ainda não estava dicionarizada, pois havia sido introduzida na língua portuguesa havia pouco tempo. Atribui-se a sua primeira referência, ainda sem definição do conceito, à Mary Kato em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986.

⁷ “There is no doubt that in helping our students to become more active and more critical, leading them to analyse, to evaluate, to question, to compare, to construct and to discuss, to mention just a few of the possible actions required in active reading tasks, we may succeed in getting our readers to perform a more critical reading of the text [...]” (TOMITCH, 2000, p. 8).

O termo *letramento* aparece também em 1988 no livro que lançou a palavra no mundo da educação, segundo Soares (*op. cit.*) intitulado “*Adultos não alfabetizados - o avesso do avesso*”, de Leda Verdiani Tfouni. Neste livro, a discussão primordial era a diferença entre *alfabetização* e *letramento*.

Mota (2007), baseada na leitura de Tfouni (1988) e Soares (1998), explica que “a palavra *alfabetização* se refere à aprendizagem de um código escrito, ao passo que a palavra *letramento* se refere às próprias práticas sociais da leitura e escrita ou às consequências e/ou condições de quem exerce essas práticas”. (p. 478). A autora afirma que “ser alfabetizado não garante que se seja letrado, assim como é possível encontrarmos sujeitos com certo grau de letramento, aqueles, por exemplo, capazes de utilizar a escrita em diversos contextos, sem que sejam alfabetizados” (p 478).

O termo também pode ser utilizado no plural. Oliveira (2001, p. 329), ao entender letramentos como prática social e fruto de relação de poder, defende a necessidade deste termo ser melhor entendido nos seus contextos sociais e históricos. A autora analisa princípios centrais para a compreensão de letramentos, sendo que um deles é a criticidade, o qual nos interessa mais de perto neste trabalho.

O Letramento Crítico, e aqui destacamos o adjetivo *crítico*, se interessa em promover, a partir da criação de novos discursos, questionamentos de ideologias e percepções de relações de poder e desigualdade, uma transformação social. Freire já defendia esta transformação social em sua pedagogia crítica (FREIRE, 1967), indo além ao incitar a busca por soluções ao se deparar com situações marcadas por exclusão.

Por isso, além de ler criticamente (o que neste trabalho estamos entendendo como Leitura Crítica), na perspectiva do LC, pressupõe-se agir criticamente no mundo (práxis: reflexão e ação). Freire (1967, p. 121, 122), ao reafirmar que os homens são seres da práxis, ou seja, que seu fazer é simultaneamente ação e reflexão, elege o diálogo como um caminho para a libertação e transformação. O autor atribui à educação o papel primordial transformador, em que o homem não pode ser visto como um ser “vazio” a quem o mundo “encha” de conteúdos (educação bancária).

Os conceitos de educação bancária x educação libertadora são centrais nas discussões de Freire. No primeiro, “a única margem de ação que se

oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (p. 58). Os depósitos, nessa visão, são os conteúdos narrados, nesse caso pelo professor, que devem ser memorizados mecanicamente, inibindo o poder criador dos educandos (p. 70). Ao propor a educação libertadora, Freire atribui a esta um papel conciliador “de tal forma que a educação implique a superação da contradição educador – educandos, de tal forma que se façam ambos, simultaneamente educadores e educandos” (p. 59). Portanto, ao contrário da educação bancária, Freire defende a educação *problematizadora* na mediação dialógica do homem com o mundo (p. 67).

Destacamos a contribuição de Freire ao ponderar que nesse processo simultâneo de agir e refletir sobre a realidade e suas contribuições, é possível que “se perceba a impossibilidade imediata de uma forma determinada de ação ou a sua inadequacidade ao momento”. Explica o autor que:

[...] desde o instante, porém, em que a reflexão demonstra a inviabilidade ou a inoportunidade de uma forma tal ou qual de ação, que deve ser adiada ou substituída por outra, não se pode negar a ação nos que fazem esta reflexão. É que esta se está dando no ato mesmo de atuar – é também ação (FREIRE, 1967, p. 125).

Com base nas reflexões de Freire e do LC, teceremos uma linha de pensamento convergente entre as proposições freireanas e os autores que nelas se basearam para realizarem suas pesquisas (FAIRCLOUGH, 1989; REIS, 2008; COLIN, 2004; CIARDIELLO, 2004; POWELL, CANTRELL, ADAMS, 2001; MIQUELANTE, 2002).

Fairclough (1989), partindo das ideias freireanas, reafirma que significados são sempre contestáveis, sendo muitas vezes objeto de manipulação por membros da sociedade que visam ao poder, *status*, e controle do conhecimento, tentando fazer com que ajam a seu favor. Em seu livro, o autor enfatiza que os preceitos tomados como senso-comum estão implícitos nas convenções utilizadas para a interação por meio da linguagem. Estes preceitos ou presunções⁸ são o que Fairclough chama de ideologias (p. 3).

Sendo assim, ele vai além ao declarar que a natureza ideológica da linguagem deve ser o principal tema de estudo das Ciências Sociais, e pondera que

⁸ *Assumptions*.

as relações de poder não são exclusivas do campo da linguagem, ou seja, permeiam diversas áreas da sociedade, inclusive na modalidade física (o que não deixa de ser uma linguagem). Com esta publicação, o autor pretende aumentar a conscientização de seus leitores sobre o elo entre linguagem e poder (p. 3).

Dito de outro modo, porém convergindo para esse pensamento, Reis nos diz que (2008a), em suas interações verbais, os participantes de uma determinada ação social utilizam-se da linguagem enquanto um discurso que pode servir como um instrumento de poder, representando ideologias presentes na sociedade e muitas vezes agindo a favor de certos grupos dominantes em detrimento de outros.

Lembramos que assim como ocorre com as interações verbais, o mesmo acontece com os meios impressos e de ação. Em outras palavras, o significado de um texto pode ser reconhecido em sua interpretação como prática social. Através dessa conscientização, o leitor é capaz de se posicionar no mundo, agindo contra ou a favor das ideologias presentes nos discursos. Concordando com essas ideias, justificamos a importância do aprendizado de uma LE, nesse caso o inglês, também como instrumento de poder, pois ao lermos (no sentido amplo aqui empregado) textos na língua estrangeira que circulam internacionalmente temos acesso a ideologias neles presentes.

De acordo com Colin (2004), a importância do LC está nas práticas de linguagem, posto que determinam, reproduzem e sustentam as relações de poder existentes na sociedade. O autor ainda distingue “letramento” de “letramento crítico”: o primeiro pressupõe elevar níveis educacionais, melhorar habilidades para o mercado de trabalho e diminuir a criminalidade; já o segundo tem por objetivo desafiar práticas trabalhistas, padrões, demissões, etc.

Segundo Ciardiello (2004), é possível que jovens aprendizes se tornem criticamente competentes através do trabalho com temas que perpassem a justiça social sob a ótica do letramento crítico. Em seu artigo, seu objetivo é propor um modelo de práticas de letramento crítico relacionadas a estes temas. O autor explica que “práticas de letramento crítico” ajudam o leitor a desvendar os vários possíveis sentidos atribuídos a um texto e como estes sentidos podem ser questionados e desafiados (p. 138). Cabe dizer que Freire já discutia em “Pedagogia do Oprimido” a importante função dos temas relacionados ao conteúdo programático.

Esta não deixa de ser então uma decisão política: a escolha por textos em um contexto multicultural tende a representar certos tipos de conhecimento em detrimento de outros. Além disso, quando se trata da aquisição de conhecimento, há de se pensar no acesso aos tipos de materiais aos quais os alunos são expostos em sala de aula (POWELL; CANTRELL; ADAMS, 2001).

Por se preocupar com a ruptura de práticas sociais dominantes por meio da leitura e escrita de textos, o LC se tornou uma questão central por assumir a linguagem como social, cultural e historicamente construída, ou seja, como não neutra (POWELL; CANTRELL; ADAMS, *op. cit.*). Portanto, o LC auxilia os estudantes a descobrirem certas pressuposições antes escondidas por artefatos textuais: mensagens de inferioridade ou superioridade, relações de poder, classes sociais marginalizadas, preconceitos. Neste sentido, o leitor é levado a considerar diversos pontos de vista, e não somente o seu ou o do próprio texto. Mais do que isso, o LC prioriza propostas autênticas de leitura e escrita que atuem na transformação da sociedade.

Em outras palavras, acredita-se que o papel do aluno é muito mais que aprender a ler e escrever. Os autores defendem a luta pela igualdade (já que vivemos em um mundo democrático) como um importante papel de cada um; e vão além ao propor aspectos como a colaboração e o compromisso para se atingir tal meta.

Reafirmamos, na construção de nosso texto, que um dos objetivos primários do LC é justamente promover a democracia, lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, o que confirma os pressupostos freireanos.

Nesta mesma linha de pensamento, Miquelante (2002) corrobora as concepções teóricas propostas por Freire, defendendo a leitura do mundo e da palavra como fundamentais para se alcançar uma transformação social e educacional. O ensino de uma língua estrangeira que considera o Letramento Crítico em seu repertório pode, assim, beneficiar o aprendiz.

A autora esclarece que as teorias sobre LC advindas de Freire são utilizadas tanto no ensino de língua materna quando no ensino de língua estrangeira, porém admite que são raros os estudos que aliem este tema com a prática de sala de aula (p.21). Seguindo os pensamentos de Freire, o tipo de educação atrelada ao LC opõe-se à educação tradicional porque “promove o

empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional” (p. 141).

Além dos aspectos citados, o LC também defende a coexistência da diversidade cultural (principalmente na sala de língua estrangeira); do estudo de gêneros textuais (e suas condições de produção e circulação); a autenticidade (corroborando a ideia de heterogeneidade); os multiletramentos (visando à inclusão do indivíduo no mundo); e a consciência linguística (nos termos freireanos) (p. 142-149).

A “libertação permanente” a que Freire se refere se encaixa aqui como ponto essencial para a aprendizagem (no caso desta pesquisa, de língua estrangeira), já que este processo só acontece quando o oprimido desvela o mundo da opressão e compromete-se com a sua transformação.

Especificamente no campo de leitura, Kleiman (2004b) afirma que há variados enfoques para serem adotados tanto na pesquisa quanto no ensino. Também, reafirma o conceito predominante de leitura como prática social, com enfoque diacrônico. Ao historicizar as abordagens de leitura no país, a autora revela que, nos anos 70, o modelo de leitura mais difundido era o interativo, com valorização da linguagem verbal sobre a não verbal (p. 17).

Adiante, ainda relatando o percurso das abordagens de leitura no Brasil, Kleiman nota uma diferença no perfil do leitor 30 anos mais tarde: uma vez que o material didático passa a se apoiar (em maior nível) em figuras, fotos, recursos tipográficos, o leitor, agora, se relaciona de forma independente com o texto que tem em mãos. Contudo, a autora pondera que a valorização da linguagem ainda continua (p. 21).

Reis (2005) afirma que um dos desafios para se trabalhar o ensino de leitura em cursos de formação de professores é a escassez de trabalhos nesta área, pois este é um assunto específico. Para ela, não há um consenso sobre a natureza das abordagens, e muitas pesquisas que se intitulam como pertencentes a determinadas perspectivas, na verdade não adotam suas características.

Além da variedade de definições pertinentes ao campo do LC, entendemos ser necessário apresentar nossas reflexões acerca da variedade de autores que são considerados como defensores do LC. Para tanto, conforme já dissemos, baseamos-nos, sobretudo, em Freire (1987) como texto motivador para essas reflexões, que nos fizeram notar convergências e divergências no diálogo com

os demais autores aqui apresentados.

Como exemplificação, apresentamos três exemplos de autores (presentes neste trabalho) que expõem suas ideias acerca do tema (geral) de Leitura. São eles: Freire, Heberle e Meurer. No caso de Freire, ao defender conceitos como liberdade e empoderamento dos indivíduos, o autor se referia à sua pedagogia crítica. Cabe ressaltar que, naquela época, não se usava o termo *letramento crítico*. Porém, nos permitimos aliar este autor às práticas de letramento crítico por entendermos que, já naquela época, Freire iniciava as molas propulsoras deste campo. O segundo exemplo, não diferente de Freire, também se trata de ideias relativas ao LC, porém sem rotulações ou denominações como pertencentes a esta área. Uma vez que Heberle defende a leitura como prática social, consideramos sua visão como pertencente tanto à Leitura Crítica como ao Letramento Crítico. Meurer, ao corroborar a ideia de que textos agem na sociedade em suas formas discursivas e sociais, também pode ser relacionado ao campo da Leitura Crítica bem como ao Letramento Crítico.

Assim, em trabalhos acadêmicos, estes autores são citados como pertencentes aos teóricos que escrevem sobre Leitura Crítica ou Letramento Crítico. Pelo fato desta área carecer de pesquisas – sobretudo, em língua estrangeira – apresento agora um panorama de pesquisas sobre LC em âmbito nacional, além de minha revisão bibliográfica acerca do tema.

1.4 PESQUISAS SOBRE LC NO BRASIL

Apresento agora as principais áreas de conhecimento que investigam o LC bem como uma revisão baseada em registros recentes advindos de contribuições do Portal de Periódicos da CAPES, cuja consulta é disponibilizada *online*⁹.

De acordo com Reis (2008a), os estudos sobre LC em nosso país se concentram em diversas áreas do conhecimento, tais como: Biblioteconomia,

⁹ A base bibliográfica desta pesquisa foi realizada no Portal da CAPES. Os seguintes termos foram utilizados: 1) Letramento Crítico, sendo encontrados 7 referências, aplicando-se filtros de busca por artigos publicados após 2007, revisado por pares e escritos em língua portuguesa ou língua inglesa; 2) letramento crítico + leitura crítica, com os mesmos filtros de busca, o resultado ficou inalterado; 3) letramento crítico + leitura crítica + língua inglesa, sob os mesmos filtros anteriores, sendo encontradas 3 referências; 4) letramento crítico + leitura crítica + língua inglesa+ formação de professores, delimitando os filtros citados, o resultado foi de apenas uma referência.

Biociências e Saúde, Ciências da Computação, Ciências da Linguagem, Ciências da Saúde, Educação, Letras (Linguística, Letras e Artes; Linguística, Estudos Linguísticos, Linguística Aplicada, Estudos da Linguagem, Literatura), Planejamento Urbano e Psicologia (Geral, Psicologia Escolar do Desenvolvimento Humano, Psicologia Social).

A área de Educação e Letras é a que concentra o maior número de pesquisa, representando juntas um total de 81% de pesquisas. Além disso a maioria das pesquisas são feitas em contexto de língua materna, sendo que a língua estrangeira predominante é o inglês (REIS, 2008a, p. 59).

Segundo a mesma autora estes trabalhos são em sua maioria etnográficos e de cunho qualitativo. Seus focos são a interação entre aluno e professor. Das 5 regiões do Brasil, a região sudeste (seguida da região centro-oeste, nordeste e sul) é responsável pela maior produção de dissertações e teses disponíveis na CAPES. A região norte não conta com trabalhos nesse campo de conhecimento (REIS, 2008a, p. 61).

Dos estudos encontrados, um versa sobre o ensino de língua estrangeira¹⁰; um trata do contexto infantil de aprendizagem¹¹; dois relatam pesquisas em leitura¹²; um discute a identidade do professor de língua inglesa¹³; e um sobre conhecimentos linguísticos¹⁴. De um total de sete pesquisas apenas uma teve seu acesso restrito.¹⁵

Em “Os recursos visuais no ensino – aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira” (PROCÓPIO; SOUZA, 2009), as autoras investigam o uso de recursos visuais em livros didáticos, já que consideram ser este um apoio importante na compreensão do significado de palavras novas. Procópio e Souza (2009) afirmam que o letramento visual deve integrar o programa de ensino porque não se aprende a negociar o significado de uma imagem pela simples exposição a ela.

Selecionando cinco livros didáticos contemporâneos de inglês (2003 até 2006), as autoras investigaram recursos como o uso de figuras, negrito, tipos

¹⁰ “Os recursos visuais no ensino – aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira”.

¹¹ “Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil”.

¹² “Uma leitura interdisciplinar de estudos sobre leitura” e “Desempenhos em leitura nas séries finais de ciclo”.

¹³ “Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro”.

¹⁴ “Tarefas relativas a conhecimentos linguísticos no ensino médio: o que se prescreve e o que se faz”.

¹⁵ Acesso mediante pagamento de taxa pré-definida.

diferentes de fontes, entre outros (PROCÓPIO; SOUZA, 2009, p. 142). Elas identificaram que a abundância de recursos visuais para o ensino-aprendizagem de vocabulário ainda é geralmente vista como mera ilustração, ponderando que muitas vezes o que falta é a motivação de desenvolver o letramento visual nos alunos.

Em “Desempenhos em leitura nas séries finais de ciclo”, Angelo e Menegassi (2008) discutem práticas leitoras no ensino fundamental apoiando-se na concepção interacionista-discursiva de leitura. O objetivo dos autores é discutir o nível de leitura dos alunos do ensino fundamental de uma cidade do interior do Paraná bem como investigar a influência do fator sócioeconômico e cultural na construção da leitura.

Aplicando questionários de leitura e sócioeconômicos aos alunos, Angelo e Menegassi (2008, p. 137) constataram que grande parte dos alunos não dominam a leitura, em especial os advindos de classes sociais mais baixas. Ao mesmo tempo alguns professores duvidam da capacidade de seus alunos, ou ainda são conscientes de suas dificuldades.

A pesquisa de Smith, Bordini e Sperb (2009, p. 184) investiga a construção de narrativas por crianças de cinco a seis anos. Ao todo catorze crianças do último ano da educação infantil participaram do estudo, além da professora titular e outros funcionários da escola. Utilizando as narrativas como unidade de análise, as autoras registraram em um diário de campo informações obtidas em conversas informais e reuniões com supervisoras pedagógicas e responsáveis pelos alunos. A partir deste critério, observou-se que as crianças sentem necessidade de narrar no ambiente escolar.

O texto “Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro” (QUEVEDO-CAMARGO; RAMOS, 2008) traz um levantamento bibliográfico eletrônico de trabalhos sobre a identidade profissional do professor de inglês. As duas autoras procuram identificar características recorrentes nestes trabalhos bem como apontam alguns problemas nas referidas pesquisas.

Devido ao número inexpressivo de estudos encontrados na *internet* que versam sobre o tema da identidade profissional de professores de inglês no Brasil, não se pôde criar generalizações. Todavia, as autoras concluíram que há basicamente duas abordagens recorrentes sobre o tema: o modo como o professor de inglês se vê enquanto profissional e o modo como a sociedade o vê (QUEVEDO-

CAMARGO; RAMOS, 2008, p. 194).

Os problemas encontrados se referem à falta de pontos convergentes entre os seis trabalhos encontrados, além de não haver um relato histórico sobre o tema no Brasil.

A autora de “Tarefas relativas a conhecimentos linguísticos no ensino médio: o que se prescreve e o que se faz” (REINALDO, 2008) discute as condições atuais de ensino-aprendizagem de conhecimentos linguísticos em dois contextos diferentes: ensino médio público e privado. Analisando atividades aplicadas durante visitas a oito escolas no período de 2005 a 2006, Reinaldo retrata a ausência de condições infraestruturais para reprodução de material didático impresso na maioria das escolas públicas investigadas. Também, outro fato crítico reside na luta pela formação continuada, condição necessária de reformulação do objeto de ensino (REINALDO, 2008, p. 167).

Com o objetivo de apresentar uma análise comparativa de estudos sobre leitura advindos da teoria literária e da linguística, Ando (2009) apresenta em seu texto “Uma leitura interdisciplinar de estudos sobre leitura” um panorama das abordagens de leitura, verificando algumas semelhanças e/ou diferenças entre elas. A autora diferencia as perspectivas de leitura segundo o tipo de estudo e objeto, pois considera que certos autores focalizam a compreensão leitora cognitiva e metacognitiva de qualquer texto escrito enquanto outros focalizam processos cognitivos na escrita e leitura do texto literário, outros focalizam os discursos nas práticas cotidianas e outros focalizam o leitor e o ato de leitura do texto literário (ANDO, 2009, p. 89). Ela conclui que a teoria literária e a linguística possuem pontos convergentes e ao mesmo tempo divergentes. Ambas (a teoria literária e a linguística) consideram relevante o papel do leitor no processo de leitura e, por serem complementares, sugere-se seu trabalho interdisciplinar (ANDO, 2009, p. 92).

Em suma, dos sete trabalhos encontrados, nenhum deles se ateuve ao tema do LC aliado à prática docente.

1.5 VISÕES DE SIGNIFICADO

As visões de significado empregadas neste trabalho, propostas por Gee (1993), são advindas de uma perspectiva linguística e discursiva. Desenvolvem-se desde o pós estruturalismo ao pós modernismo, e configuram-se neste trabalho

como importante referencial para análise das percepções das respostas dos participantes. Primeiramente, porque através da interpretação dos três diferentes conceitos propostos pelo autor, foi possível identificar em que nível de significado (1, 2 ou 3) os respondentes se situavam.

A primeira visão de significado tem como característica a estabilidade. De acordo com o exemplo dado por Gee, quando dizemos a palavra “*bird*”, associamos a ela um conceito pessoal, só nosso. Em outras palavras, neste ponto de vista o significado é fixo. Como consequência disso, a comunicação entre dois falantes nem sempre vai ocorrer de forma efetiva, pois a idéia que cada um associa a uma palavra é relativa.

De acordo com Gee, esta é a visão de significado difundida pela maioria das pessoas ao redor do mundo (GEE, 1993, p. 271). Vale lembrar, segundo o mesmo autor, que este conceito nunca se enfraquece desde que as pessoas continuem a se comunicar somente com pessoas de sua própria cultura.

Se associarmos esta visão de significado a um tipo de leitura, teremos a leitura que se baseia no processamento de formas, ainda superficial. Corresponde a dizer, portanto, que esta visão de significado está atrelada a uma perspectiva de leitura decodificadora (LEFFA, 1999), em que a ênfase está sobre o texto e o processo é passivo.

Sabe-se que neste ponto de vista o leitor é subestimado, e o ensino passa a ser *simplificado* como forma de melhor atendê-lo. Em adição a isto, a descontextualização da leitura passa a deixar o aluno ainda mais desmotivado com a aprendizagem, o que nos prova que esta prática não é efetiva (LEFFA, 1999, p. 2).

Já na segunda visão de significado, o autor se refere ao exemplo da variedade de cores existentes em diferentes culturas (p. 275). Como uma forma de privilegiar o sistema de sinais e a estrutura da mente e do corpo em detrimento do ser, este conceito de significado pode ser melhor explicitado se tomarmos como referência o contraste entre duas cores, conceitos ou termos – como propõe o próprio autor (GEE, 1993).

Sobre esta segunda visão de significado, o autor ainda afirma: “ Os seres humanos e o “sentido” que fazem do mundo e de si mesmos são simplesmente produto de seus sistemas de sinais e de suas mentes ou corpos

cerebrais que os “controlam”¹⁶ (*op. cit.*, p. 275, tradução minha). Ou seja, o significado já não é fixo e o sentido que cada indivíduo atribui aos signos é produto de seu próprio sistema de sinais.

Se, por acaso, houver uma mudança no sistema de sinais, então, sim, haverá conseqüentemente uma mudança no significado atribuído àquela cor/conceito/termo. O imagismo, movimento poético da década de 30 é outro conceito atrelado à esta segunda visão que tem como um de seus expoentes William Carlos Williams¹⁷. Este movimento consistia em uma nova forma de fazer poesia: os imagistas acreditavam que nossos sistemas de sinais, nossa rotina e modos “garantidos” de se ver o mundo poderiam habituar nossa própria experiência de mundo (GEE, 1993, p. 276). A perspectiva do leitor (LEFFA, 1999) pode ser interpretada nesta visão, que compreende a mobilização de nossas experiências de vida, conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e enciclopédicos), além de fatores afetivos.

A esse respeito, Leffa (p. 6) diz: “A idéia é de que nas vivências do dia a dia, o leitor vai construindo uma representação mental do mundo, resumindo, agrupando e guardando o que acontece num arquivo mental [...]”

Ainda segundo o mesmo autor, no ensino de leitura com foco no leitor, sua atividade envolve um processamento que não é de extração, mas sim de atribuição de sentido. O uso de estratégias, o reconhecimento de informações não visuais, a capacidade de acionar conhecimentos prévios e de realizar inferências por meio do contexto são alguns dos aspectos mencionados nesta perspectiva.

Finalmente, a terceira visão de significado foi desenvolvida mais recentemente, na era da tecnologia, da produção em massa e da globalização (GEE, 1993, p. 279). Devido a este fato, temos a (falsa) impressão de que certos produtos foram especialmente elaborados para nos atender em um sentido singular, isto é, temos a sensação de que somos únicos para este mercado tão vasto.

Nesta terceira linha de pensamento, o sistema de sinais é considerado como historicamente derivado de práticas sociais de grupos individuais, envolvendo a autoridade de uns em detrimento de outros. O significado, portanto, está enraizado nas práticas históricas e sociais de grupos de pessoas (p. 282). Este

¹⁶ “Human individuals and the “sense” they make of the world and each other are simply products of their sign systems and the mind or brain bodies that “control” them.”

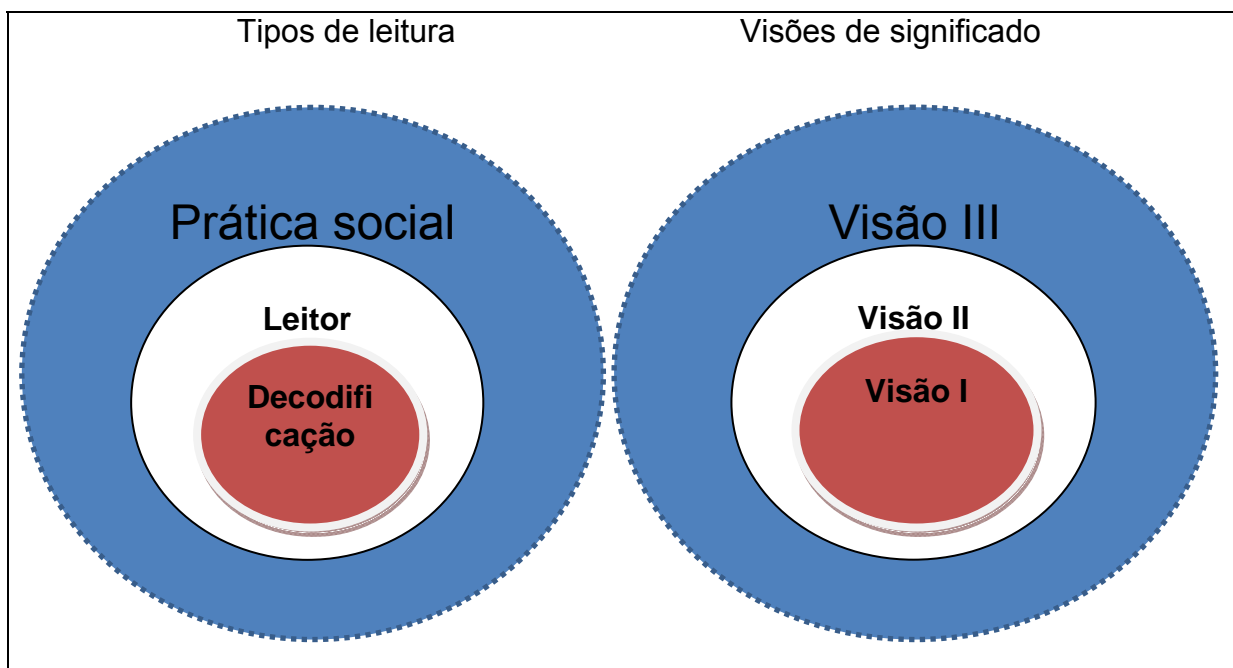
¹⁷ Poeta estadunidense associado à poesia modernista e ao imagismo.

grupo de pessoas, respectivamente, está engajado em uma prática social, a qual incorpora um sistema de sinais.

Esta terceira visão de significado corresponde, assim, à leitura vista como uma prática social, isto é, o significado já não está no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura (LEFFA, 1999, p. 9). Temos aqui a situação da exclusão social que vem à tona porque uma vez que o leitor não domina certas práticas sociais exigidas pela sociedade (pelo meio escolar, por exemplo), ele já não é mais inserido pela comunidade.

O quadro a seguir exemplifica os diferentes tipos de leitura e as diferentes visões de significado, relacionando-as respectivamente, segundo as cores utilizadas:

Quadro 2 – Concepções de leitura e visões de significado



Fonte: do autor.

Segundo o quadro acima, as perspectivas de leitura se relacionam entre si (sendo a primeira etapa – decodificação – comum a todas as outras) ao mesmo tempo em que se relacionam com as visões de significado. Ou seja, cada tipo de leitura circunscrito no primeiro desenho equivale a um tipo de significado contido no segundo desenho. Chamamos atenção para o último círculo de cada figura (que corresponde, em ordem da esquerda para a direita, à leitura como prática social e à terceira visão de significado, respectivamente), o qual possui borda no formato de pontilhado, propositalmente. Este detalhe exemplifica a constante

construção e reformulação das duas perspectivas que se baseiam na interação, por isso são conceitos que não se fecham.

Desse modo, o leitor, nas últimas perspectivas de cada ciclo está sempre em interação (com o outro, com a sociedade). É justamente sobre o leitor – participante da pesquisa – que passo a dissertar agora, bem como de todo o contexto e natureza da pesquisa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento conceitos que tratam da natureza da pesquisa em questão bem como de seu contexto, de seus participantes e do instrumento utilizado para coleta de dados.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, é um estudo de caso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento, à compreensão de seus elementos contextuais, isto é, os eventos (atividade de leitura em que os respondentes devem expressar seus posicionamentos frente a textos escritos em língua inglesa) e sujeitos participantes (graduandos da 4ª série do curso de Letras Estrangeiras Modernas).

Pretende-se, assim, de uma maneira interpretativa e subjetiva, obter a descrição da situação estudada mediante contato direto e interativo entre pesquisador-pesquisado. Em outras palavras, pode-se entender a pesquisa qualitativa como:

[...] um terreno ou uma arena para a crítica científica social [...] em que se defende uma determinada série de virtudes louváveis para a pesquisa social, como a fidelidade em relação aos fenômenos, o respeito pela experiência de vida e a atenção aos finos detalhes do cotidiano (SCHWANDT, 2006, p. 194).

Outro traço desta pesquisa que a qualifica como um estudo de caso é a tentativa de retratar um evento específico que poderia servir para ilustrar um exemplo de maior abrangência sem, contudo significar um evento de generalização. Ao proporcionar situações reais em que sujeitos reais se inserem em contextos reais, estudos de caso privilegiam descrições ricas e vívidas que são relevantes à pesquisa (COHEN; MANION; MORRISON, 2000).

Sendo o contexto um destes aspectos relevantes, os participantes deste estudo de caso são graduandos da última série do curso de Letras Estrangeiras Modernas (habilitação em Língua Inglesa) da UEL (Universidade

Estadual de Londrina), que, à época, cursavam o quarto ano em 2011.

2.2 CONTEXTO

Esta pesquisa se insere em um contexto de ensino superior – a Universidade Estadual de Londrina -, que oferta o curso de Letras, desde o ano de 2009, na modalidade Licenciatura com habilitação em Língua Inglesa e respectivas literaturas. Atualmente, são ofertados dois turnos: vespertino e noturno, cada um com 20 vagas. Vale ressaltar que o ingresso no referido curso se dá por meio do exame vestibular, com opção pela língua estrangeira da habilitação.

Como objetivos do curso, tem-se a formação de professores críticos e reflexivos capazes de atuarem na área proposta pela habilitação, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, aliando sua formação teórica com a prática profissional. Assim, o perfil do aluno é o de um profissional crítico, capaz de lidar com recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos em um meio democrático de educação, sem perder o interesse de investigação de seu objeto de estudo/de sua prática educacional.

A decisão de investigar sujeitos desta série se deu justamente pelo fato de que estão cursando o último ano da graduação, ou seja, ao mesmo tempo que já passaram por três anos de estudo, estão em seu último ano de formação inicial (portanto, já vivenciaram a prática de ensino na disciplina de Estágio em Língua Inglesa II.)

2.3 COLETA DE DADOS

Os dados cuja análise será aqui relatada foram cedidos pela professora Doutora Simone Reis, orientadora desta investigação. A coleta de dados, realizada no primeiro semestre de 2011, ocorreu após aplicação de um instrumento-piloto a um voluntário, graduando do curso de Letras. Dessa forma, procurou-se eliminar possíveis estruturas que não estivessem claras e adequar as perguntas para evitar dúvidas de interpretação.

O instrumento em questão se trata de um questionário cujo objetivo era retratar o posicionamento de graduandos em Letras enquanto leitores de textos em inglês. Para tal propósito, ao primeiro dia de aula da disciplina de Leitura em

Língua Inglesa¹⁸, os alunos foram abordados pela professora titular para participarem de uma atividade com foco no LC.

Então, o questionário foi aplicado em formato impresso, sendo composto por 2 (duas) figuras e 13 (treze) perguntas. Deste total, 11 (onze) questões se restringiam ao tópico da pesquisa, 1 (uma) ao desempenho do aluno no respectivo instrumento e 1 (uma) ao interesse em resultados da pesquisa. Em síntese, havia ao todo 12 (doze) questões abertas (dissertativas e indutivas) e 1 (uma) questão fechada (dedutiva). Como informações complementares, o instrumento incluiu: horário de início e de término de preenchimento, e campo de interesse em resultados da pesquisa (onde o aluno poderia preencher o espaço com seu endereço eletrônico). Além disso, o respondente poderia optar por responder o questionário em Inglês ou Português.

A fim de facilitar o manuseio dos dados coletados (via impresso) bem como de quantificá-los para este trabalho, os questionários foram codificados de acordo com: a) turno do curso de graduação no qual o aluno está matriculado (denominado “v” – vespertino) e c) um algarismo cardinal (para ordenar os questionários em ordem alfabética).

Após essa primeira etapa, o próximo passo foi o escaneamento, uma vez que a digitalização dos dados permite a mesma formatação para todos os respondentes bem como facilita o manuseio e análise dos dados.

Para analisar os dados, recorri primeiramente, à análise dedutiva. Depois de um primeiro contato entre pesquisador e dados coletados, segui à identificação de categorias, ou seja, criação de temas que representem o fenômeno de interesse. Após análise criteriosa de cada uma das respostas, chegou-se às seguintes categorias para validá-las: respostas em branco; não-resposta; respostas válidas parciais; respostas válidas integrais.

2.4 TRIANGULAÇÃO

A fim de buscar intersubjetividade na análise desta pesquisa, recorri à triangulação por duas vezes, recurso comumente utilizado nas pesquisas em ciências humanas para sustentação a uma interpretação. De acordo com Reis

¹⁸ Disciplina ministrada pela Prof.^a Dra. Simone Reis.

(2008b), há dois tipos de instrumentos envolvidos em um processo de pesquisa: instrumento – objeto e Instrumentos humanos.

Corroborando com sua ideia de que “os Instrumentos humanos [...], por serem usuários da linguagem, atuam como seus intérpretes” (REIS, 2008b, p. 87), considerei necessária a confirmação da interpretação aqui apresentada com cinco trianguladores participantes (a triangulação por Instrumentos humanos requer, no mínimo, um número de três pessoas além do pesquisador).

Para tal fim, duas ferramentas de triangulação (FT) foram elaboradas para cada procedimento (apêndices C e F), em que excertos da análise, identificados de acordo com seus respectivos respondentes, foram disponibilizados aos voluntários, aqui chamados de T1, T2, T3, T4 e T5 ¹⁹.

Na primeira triangulação (doravante T1), foi dado aos trianguladores acesso à parte da análise dedutiva dos dados. Nesta primeira fase, algumas convenções foram estabelecidas para facilitar sua(s) leitura(s), como, por exemplo, a determinação de siglas às respostas dadas: RB (respostas em branco); NR (não-resposta); RVP (resposta válida parcial) e RVI (resposta válida integral).

As respostas em branco foram aquelas em que o participante deixou de responder a alguma(s) da(s) resposta(s). Não-resposta se define pelo tipo de resposta não condizente com a exigência da pergunta. Resposta válida parcial, como o próprio nome diz, é o tipo de resposta produtiva e que atingiu à somente parte dos requisitos da pergunta. Finalmente, resposta válida integral caracteriza-se por ser produtiva e atender a todas as exigências feitas pela pergunta.

Após leitura dos excertos por mim selecionados, os trianguladores seguiram à interpretação dos dados. Suas respostas foram classificadas levando em conta os critérios de consistência, divergência e alternatividade (REIS, 2008b). Respostas **consistentes** foram aquelas em que o número de classificações foi igual ou superior a três. Respostas **divergentes** foram aquelas que ocorreram em número singular, e respostas **alternativas** foram aquelas que ocorreram duas ou mais vezes para uma mesma classificação (apêndice E).

¹⁹ Os trianguladores do primeiro procedimento possuem a seguinte formação, respectivamente: professor(a) de inglês atuante em contexto de ensino superior; dois professores de inglês atuantes em contexto de ensino de escola regular; dois graduandos do curso de Letras Estrangeiras Modernas. Os trianguladores do segundo procedimento possuem a seguinte formação, respectivamente: professor(a) de inglês atuante em contexto de ensino infantil; professor(a) de inglês atuante em contexto de ensino superior; dois professores de inglês atuantes em contexto de ensino de escola regular; professor(a) de inglês atuante em contexto de ensino superior.

Como resultado deste procedimento, somente uma interpretação (de um total de doze) mostrou inconsistência (ao mostrar alternatividade simultaneamente, vide apêndice E), sendo que três mostraram ambas consistência e alternatividade (ou seja, duas interpretações possíveis para as questões 4 e 10: resposta válida parcial²⁰ e resposta válida integral²¹). É importante ressaltar que o conceito de “alternatividade” foi considerado como interpretações válidas.

Desse modo, considero a classificação das respostas como válida em sua maioria. Corroborando com o termo *ética* (a ser definido na próxima seção), valor que perpassa todo o andamento da pesquisa, e respeitando a opinião dos trianguladores, incorporo suas interpretações em minha pesquisa, como foi o caso relatado acima.

Na segunda triangulação, processo semelhante ao da primeira foi adotado: foi dado aos trianguladores acesso a alguns excertos dos dados, respeitando-se a identidade dos respondentes. Nesta etapa, pedia-se a eles então, suas interpretações das respostas quanto às visões de significado – visão I, II ou III (GEE, 1993). Suas respostas foram classificadas levando em conta os critérios de consistência, divergência e alternatividade (REIS, 2008b) (Apêndice H).

Nesta etapa, duas interpretações (de um total de sete) se mostraram inconsistentes com a classificação prévia sugerida pela pesquisadora. Em decorrência deste fato, assim como ocorreu na primeira triangulação, considero o conceito de “alternatividade” como interpretação válida²².

²⁰ Segundo os trianguladores T2 e T5 na questão 4; segundo os trianguladores T2 e T3 na questão 10.

²¹ Segundo a pesquisadora e os trianguladores T3 e T4 na questão 4; segundo a pesquisadora e os trianguladores T3 e T4.

²² Questões 4 e 5 (apêndice H).

2.5 ÉTICA

Adoto o termo *ética* como representação de um valor moral e de princípios que norteiam a conduta humana na sociedade. Para que possamos atingir um equilíbrio enquanto seres humanos vivendo em conjunto, faz-se necessário construir uma sociedade com base em valores históricos e culturais, respeitando certas normas e regras para atender a um bem comum.

Sendo assim, nesta pesquisa, além de fornecer um documento que pudesse informar e esclarecer os participantes para tomarem suas decisões de forma justa, consciente e sem constrangimentos - o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE – (Apêndice B), alguns procedimentos foram tomados, a fim de garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes.

Um exemplo disto é o uso de siglas para manter seu anonimato. Após a produção analítica dos resultados desta pesquisa e antes de quaisquer disseminações, os sujeitos foram contatados, tendo sido esta sua manifestação de interesse.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresento, agora, um relato das interpretações relativas a cada uma das doze perguntas componentes do instrumento bem como das respostas oferecidas pelos sujeitos investigados. Em seguida, discuto os resultados das duas triangulações feitas com a ajuda de cinco trianguladores, relacionando-as com as visões de significado.

3.1 PERGUNTAS DO INSTRUMENTO

As perguntas utilizadas para compor o instrumento de coleta (Apêndice B) de dados possuem diferentes objetivos. Ao serem aplicadas aos participantes desta pesquisa, diversas foram as respostas e, portanto, houve a necessidade de uma padronização das categorias empregadas para avaliar o tipo de resposta (como já citado no capítulo metodológico).

O quadro a seguir sintetiza as doze perguntas do instrumento juntamente com seus propósitos, seguido das porcentagens de respostas (NR, RVP ou RVI) resultantes da 1ª triangulação.

Quadro 3 – Síntese dos objetivos do instrumento e percentual obtido

Pergunta	Objetivo	Percentual de respostas
1	Descrever as figuras A e B e apresentar uma justificativa baseada em evidência textual (linguagem escrita ou visual).	40% RVP 40% RVI
2	Realizar inferências de ordem espaço-temporal do evento em questão e apresentar uma justificativa baseada em evidência textual (linguagem escrita ou visual).	70% RVP 30% RVI
3	Contextualizar as figuras A e B e o texto nelas contido.	80% RVI 20% RVP
4	Questionar sobre o possível público leitor de tais mensagens.	100% RVI
5	Indagar sobre sujeitos (in)diretamente implicados.	60% RVI 40% RVP
6	Avaliar a capacidade do respondente de identificar o objetivo comunicativo de cada mensagem.	70% RVI 30% NR
7	Comparar as duas mensagens em seu efeito comunicativo	80% RVI 20% RVP
8	Identificar os sujeitos beneficiados pelas mensagens.	100% RVI
9	Discernir os componentes gramaticais das mensagens veiculadas.	60% RVP 40% RVI
10	Perceber as sutilezas de significado entre uma mensagem e outra.	100% RVI
11	Assimilar o contexto das ilustrações com o contexto dos alunos; incitar (auto) questionamentos em um modo de leitura crítica.	60% RVP 40% RVI
12	Avaliar o nível de dificuldade do questionário, conforme a opinião dos alunos.	90% RVI 10% RVP

Fonte: do próprio autor.

A pergunta 1 (*O que as figuras A e B (acima) mostram? Por favor, adicione evidência do texto que justifique sua resposta*²³.) obteve 80% de resposta, sendo que destas 40% são respostas válidas parciais e 40% são respostas válidas integrais. O exemplo a seguir ilustra uma RVP:

“They are buses informators asking for people to give their seats for disabled people in case it is a priority seat”. (exemplo de resposta válida parcial - resposta de V7 à primeira questão).

Nesta primeira questão, o fator linguístico vem à tona. Para oferecer

²³ *What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer?*

uma RVI, o leitor deveria atentar para a linguagem verbal bem como da linguagem não verbal, pois as duas figuras se constituem de linguagem escrita e imagética. Porém, somente este fator não seria suficiente se sua resposta não viesse acompanhada de uma justificativa (linguagem verbal ou não verbal). Nos dois casos, portanto, a leitura do texto enquanto meio impresso e a leitura das fotos como texto não verbal são importantes, mesmo que ainda em um nível decodificador (LEFFA, 1999).

A pergunta seguinte (Onde e quando as figuras foram provavelmente tiradas? Por favor, adicione evidência do texto que justifique sua resposta.²⁴) tem por objetivo contextualizar o leitor com as situações de tempo e espaço das referidas fotos. De um total de dez respondentes, sete responderam de forma parcial, ou seja, sem a exigência da segunda parte da pergunta – evidência do texto.

“Ônibus, metrô – transporte público”. (exemplo de resposta válida parcial - resposta de V2 à segunda questão).

Esta segunda pergunta, que também requer justificativa, exige em maior nível a leitura do texto não-verbal, pois o local e data das fotos não foram revelados por escrito. Neste caso, o leitor passa a fazer uso de seus conhecimentos e experiências prévias para tecer conclusões sobre o possível local e data das figuras. Podemos dizer, então, que a perspectiva do leitor (LEFFA, 1999) é subjacente a esta pergunta.

Assim como a pergunta 2, a indagação proposta na terceira questão (Quem você acha que é o autor das mensagens contidas nas figuras?²⁵) tem fins de contextualização da figura e do texto nela contido. Porém, diferentemente da pergunta anterior, a pergunta 3 não exige justificativa. Assim, 80% dos respondentes emitiram opiniões que foram definidas como “respostas válidas integrais”.

“Alguém preocupado com o lugar destinado p/ essas pessoas.” (exemplo de resposta válida integral - resposta de V8 à terceira questão).

²⁴ *Where and when were the pictures probably taken? (Please, add evidence from the text which supports your answer*

²⁵ *Who do you think is the author of the messages contained in the pictures?*

Nesta pergunta, vemos que o foco está na produção do texto, ou melhor, em seu autor. Ao questionar tal fato, poderíamos dizer que a perspectiva de leitura correspondente neste caso é a do texto. Contudo, ao lembrarmos que a composição do questionário tem suas bases no LC, notamos que esta pergunta visa questionar não só o autor do texto, mas também o propósito de seu texto, para quem é dirigido, com qual intenção e que tipo de linguagem utiliza (aspectos presentes nas outras questões do instrumento).

Podemos, então, notar que este questionamento incita um auto-questionamento. A leitura, aqui, não pode ser considerada como mera habilidade, mas sim como prática social, ao propagar, nas bases do LC, sua natureza múltipla, dêitica, ideológica, cultural e crítica (OLIVEIRA, 2010).

A pergunta de número 4 (A quem as mensagens são direcionadas?²⁶) do tipo aberta e sem necessidade de justificativa, obteve 100% de respostas válidas integrais. Juntamente com a questão anterior, estas são perguntas que buscam ir além do texto e que requerem maior interpretação/reflexão/consciência crítica por parte do leitor.

“A todos que gostariam de sentar”. (exemplo de resposta válida integral - resposta de V8 à quarta questão).

Ao questionarem sobre tais aspectos não visíveis textualmente (autor, público-alvo, etc.), as duas perguntas (nº 3 e 4) estão ao mesmo tempo questionando ideologias que, segundo Fairclough (1989) são sentidos naturalizados e veiculados pelo discurso, operando a favor de certos grupos em detrimento de outros, isto é, como formas que visam manter certas relações sociais e valores.

Todos os alunos responderam à pergunta 5 (Quem é explícito e quem é implícito em cada mensagem?²⁷), a qual foi dividida conforme o número da mensagem (1 e 2). 40% deste total responderam de forma parcial e os outros 60%, de forma completa:

²⁶ *Who are the messages addressed to?*

²⁷ *Who is explicit and who is implicit in each message?*

Quadro 3 - Exemplo de resposta válida integral - resposta de V4 à quinta questão

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
V4	<i>explicit: the disabled people</i> <i>implicit: this is a message for the users of the bus</i>	<i>explicit: pregnant women, children and disabled people</i> <i>implicit: message for the passengers</i>

Fonte: do próprio autor.

A pergunta 5, especificamente, nos remete aos conceitos propostos pela Leitura Crítica (e também do LC se considerarmos aquela inserida neste). Matos e Valério (2010) afirmam que a língua é instrumento de poder e de transformação social, por isso pode agir em favor de certos grupos (estejam eles explícitos ou implícitos).

Fairclough (1989), ao defender a consciência crítica da linguagem, também argumenta em favor da transformação social. Segundo ele, somente um leitor consciente das ideologias trazidas em textos é que a transformação se torna possível. Ao passar por um processo de produção, publicação e interpretação, todo texto possui um vocabulário selecionado com determinadas intenções. Ciardiello (2004) também corrobora esta ideia, ao definir os conceitos de LC como práticas que auxiliam o aprendiz no desenvolvimento de consciência crítica.

A pergunta 6 (Qual é o objetivo comunicativo de cada mensagem?²⁸) tem seu foco no objetivo comunicativo de cada mensagem (portanto, a questão também é dividida assim como a pergunta 5), e 30% das respostas foram classificadas como “não-resposta”, por não conterem a informação exigida pela pergunta, ou seja, o objetivo comunicativo não foi identificado pelo aluno. As respostas válidas integrais somaram um total de 70%.

Quadro 4 - Exemplo de resposta válida integral - resposta de V8 à sexta questão

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
V8	Fazer com que esses lugares sejam ocupados apenas por quem precisa – deficientes	Fazer com que esses lugares sejam ocupados por idosos, mulheres com crianças de colo - apenas

Fonte: do próprio autor.

²⁸ *What is the communicative objective of each message?*

O leitor, ao identificar o objetivo comunicativo (exigência da pergunta), passa a compreender a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações (MATOS e VALÉRIO, p. 139). Neste caso, então, atenta para as diferenças de cada mensagem e para o evento social em questão (prioridade de acentos).

A pergunta 7 (Alguma das mensagens poderia ser comunicada de modo mais efetivo que a outra? Explique sua resposta²⁹) obteve 20% de respostas válidas parciais (V8 e V3 não apresentaram explicação) e 80% de respostas válidas integrais. Ao comparar as duas mensagens em seu efeito comunicativo e exigir uma explicação de sua resposta, o leitor deveria analisar fatores como: o tipo de linguagem utilizada, uso de imagens.

“Sim. A segunda figura, pois tem a figura ajudando a compreensão e é mais específica no seu pedido”. (Exemplo de resposta válida integral - resposta de V1 à sétima questão)

Esta pergunta pode ser comparada com a primeira, com o diferencial da exigência de se atentar para a linguagem verbal, somente. Em outras palavras, a característica da criticidade é sobressalente, uma vez que o leitor questiona qual dos dois textos é mais efetivo. Sem dúvida, o recurso da linguagem não verbal auxilia na interpretação dos escritos que representam uma prática de letramento cotidiano (OLIVEIRA, 2010).

Todas as respostas apresentadas à questão 8 (Quem se beneficia com as mensagens?³⁰) foram consideradas válidas e integrais, o que indica que todos os respondentes identificaram os sujeitos beneficiados pela mensagem. De modo particular, esta pergunta incita (auto)questionamentos em um modo de leitura crítica.

“Pessoas com necessidades especiais permanente ou temporária, que podem usar o transporte público e sabem ler.” (Exemplo de resposta válida integral - resposta de V1 à oitava questão)

²⁹ *Could any of these messages be more communicatively effective than the other? Explain your answer.*

³⁰ *Who benefits from the messages?*

Segundo POWELL et al. (2001), o Letramento Crítico auxilia os estudantes a descobrirem pressuposições culturais tomadas como verdades em textos e perceberem quem realmente se beneficia de sua circulação. Os autores também defendem que o LC promove um sentido aguçado de democracia, já que o aluno é encorajado a levar em conta todos os lados em um processo de tomada de decisão.

Freire (1967), em sua pedagogia crítica, já afirma sobre a consciência crítica:

“A dúvida, assim expressa, implica uma afirmação nem sempre explicitada, no que teme a liberdade: “Melhor será, que a situação concreta de injustiça não se constitua num “percebido” claro para a consciência dos que a sofrem”” (FREIRE, 1967, p. 1).

A consciência crítica é também uma das características do LC, e segundo o mesmo autor, só com o desenvolvimento dela é que compreendemos processos históricos, sociais e culturais circunscritos a nós (FREIRE, *op. cit.*).

A pergunta 9 (Encontre os tipos de verbos, determinantes, e predicados em cada mensagem³¹) obteve 60% de respostas válidas parciais e 40% de respostas válidas integrais. Por se tratar de uma pergunta que exige especificamente componentes gramaticais das mensagens veiculadas, esta questão recebe tratamento diferenciado das outras, uma vez que a identificação dos requisitos contidos na pergunta pode ser concluída por meio de uma leitura decodificadora.

Vale ressaltar, no entanto, que não se trata de uma pergunta feita de modo descontextualizado, em que se exijam puramente conhecimento de pontos gramaticais do aluno. As questões previamente analisadas servem para contextualizar a produção/circulação de tais mensagens para posteriormente se analisar a sintaxe.

³¹ Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message.

Quadro 5 - Exemplo de resposta válida integral - resposta de V4 à nona questão)

		Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
V4	Types of verbs (Action, Mental, State)	<i>give up (action)</i> <i>disabled people (state)</i>	<i>offer (action)</i> <i>(state) those less able to stand</i>
	Determiners (pronouns)	No	No
	Predicates (adjectives)	<i>disabled</i>	<i>less able</i>

Fonte: do próprio autor.

Esta pergunta explicita a primeira figura presente no segundo quadro deste trabalho: a leitura enquanto habilidade de decodificação é parte do processo dos outros tipos de leitura. Pode-se dizer, então, que este é o primeiro passo para a compreensão de um texto, assim como ocorre com as visões de significado.

A pergunta 10 (Comparando-se as duas mensagens, qual delas é mais direta? Qual delas é mais sutil? Explique suas respostas³²) obteve 100% de respostas válidas integrais. Trata-se de uma questão cuja resposta se espera em termos de forma e que, contudo, requer que o aluno atente para sutilezas de significado de formas eventualmente não percebidas antes. Todos os respondentes foram capazes de oferecer respostas válidas integrais, e suas explicações se basearam em elementos textuais multimodais (ilustração e linguagem verbal).

“Para mim a figura B é mais específica em seu pedido, principalmente por causa da ilustração. A figura A é mais sutil e ao mesmo tempo menos direta e ao mesmo tempo grosseira (“disabled people”).(exemplo de resposta válida integral - resposta de V1 à décima questão).

Aqui, ressaltamos a importância do conceito de “generosidade” de Freire. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1967), esta “generosidade” se refere à falsa expressão das forças opressoras, sejam em seus modos de agir ou de se manterem inativas (considerando a não-ação também uma prática social). No caso deste questionário, a linguagem verbal – e impressa – das figuras é a fonte de “generosidade”, a qual se nutre da permanência da injustiça (p. 17). Assim, ao se deparar com os textos A e B, exige-se do leitor a percepção das sutilezas de

³² *Comparing, the two messages, which one is more direct? Which one is more subtle? Explain your answers.*

significado presentes em cada uma delas, pois junto a este conceito, também temos o da “falsa caridade”. Enquanto discursos, nenhum dos textos é neutro e o questionamento sobre seus propósitos pode levar à restauração da generosidade verdadeira (aquela atrelada ao sentido literal e humano – segundo Freire - da palavra).

A pergunta 11 (Em sua cidade, há mensagens cujas propostas são similares às daquelas das figuras 1 e 2? Se sua resposta for afirmativa, em que aspectos, se algum, elas poderiam ser melhoradas? Por que?³³) obteve 40% de respostas válidas integrais. De acordo com a pergunta, o respondente deveria, primeiramente responder de modo afirmativo ou negativo e, no primeiro caso, refletir sobre possíveis melhorias e suas razões. 60% das respostas não corresponderam a estas exigências e, por isso, foram considerados como “respostas válidas parciais”.

“Direct – picture A – because it says disabled people Subtle – picture B – it says less able to stand”. (Exemplo de resposta válida integral - resposta de V4 à décima primeira questão).

Esta pergunta, subsequente às dez anteriores, foi justamente a última sobre o tópico da pesquisa por propor uma ação de mudança por parte do respondente. Numa perspectiva crítica, espera-se que alternativas de transformação sejam buscadas de modo a “romper com um currículo prescrito” (McLAREN, 1988 *apud* OLIVEIRA, 2010), ou, podemos interpretar, com uma ação prescrita, mandatária. Temos um exemplo, aqui, da diferença entre Leitura enquanto habilidade e Letramento Crítico, pois este extrapola a esfera escolar (OLIVEIRA, p. 329).

Por fim, a décima segunda pergunta (Quão difícil foi responder este questionário? Por que?³⁴) procurou avaliar o nível de dificuldade do questionário, na opinião dos alunos. 30% deles expressaram facilidade ao responder o questionário, porém somente dois justificaram (V1, V2). Somente 1 respondente assinalou a opção “*very difficult*” (V3). A maioria (40%) considerou o questionário difícil de ser

³³ *In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?*

³⁴ *How difficult was it to answer this questionnaire? Why?*

respondido (V4, V7, V8, V9), restando apenas 20% na opção “*not so easy*” (V6, V10).

“Difficult – perguntas complexas.” (exemplo de resposta válida integral - resposta de V9 à décima segunda questão).

Diferente de todas as outras, esta pergunta mostra o impacto da ausência de disciplinas que tratem do LC em esferas educacionais. Reforçando a ideia de Reis (2005), os conteúdos ensinados pelo professor refletem a sua formação. Pensando-se em um curso de nível superior, podemos refletir sobre o acesso aos tipos de conhecimentos desenvolvidos nestes contextos. Esta discussão, bem como aquelas suscitadas por outras perguntas serão abordadas na próxima sessão.

3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise acima, e de acordo com a tabela que sintetiza o percentual das respostas, a maioria dos alunos foi capaz de oferecer respostas que se encaixam na categoria intitulada “RVI” (resposta válida integral, ou seja, o respondente emitiu resposta de acordo com o que a pergunta exigia).

Este fato condiz com a reação de alguns alunos, como é o caso de V1 ao justificar sua opinião sobre o questionário:

“Porque estou acostumada a sempre pensar no além texto” (exemplo de resposta de V1 à questão 12)

No total 30% dos alunos disseram ser de fácil compreensão o nível das respostas. Chama atenção que 40% dos alunos acharam “difícil” responder o questionário, tendo como justificativa a complexidade/tipo das perguntas.

“(x) Very difficult....

Because there were many specific questions.” (Exemplo de resposta de V4 à questão 12)

Em outras palavras, há de se lembrar da constituição de tais

perguntas, de seus enunciados, conteúdos e exigências, pois estes são fatores a se considerar na interpretação dos dados. Primeiramente, das doze perguntas componentes do questionário, duas delas (questões 7 e 10) possuem número de RVI superior a RVP simultaneamente à exigência de justificativa, isto é, não basta oferecer uma resposta, o aluno tem de justificá-la.

Este número ainda é reduzido se considerarmos que estamos lidando com graduandos que já passaram por um (senão dois) período(s) de estágio dentro da universidade. O instrumento, que tem suas bases constituídas no campo do LC, buscou propiciar justamente um momento para refletirem como se posicionam em relação à leitura, como se posicionam enquanto cidadãos no mundo, e quais são suas reações enquanto futuros-professores.

Pode-se dizer que as perguntas que mais provocaram estes tipos de reflexões foram as questões que buscaram investigar o autor por trás das mensagens, o público alvo a quem tais textos se dirigem, identificar ideologias representadas direta e indiretamente, analisar os efeitos do tipo de linguagem e do uso de imagens de cada uma sobre o leitor. Dito de outro modo, estas questões procuraram indagar “quem ganha e quem perde” com a veiculação destas figuras (isto é, considerar diferentes pontos de vista), e por fim propor uma ação de melhoria em seu próprio contexto social (perguntas de número 4, 5, 7, 8 e 11).

O maior número de RVP (totalizando 70% das respostas) ocorreu na questão de número 6, a qual exigia a identificação, por parte do aluno, do objetivo comunicativo das mensagens (A e B) veiculadas, como já dito anteriormente. Como forma de justificar sua resposta, o aluno pode se pautar em elementos verbais e/ou não-verbais.

Parece não haver, entretanto, a percepção na diferença da linguagem veiculada pelas mensagens A e B (elementos verbais), já que a primeira expressa uma ação de processo mental (*give up*) e a segunda apela para um processo tanto material quanto verbal(*offer*).

Conclui-se, assim, que falta aos graduandos uma metalinguagem para expressarem suas opiniões. Esta falta de repertório técnico deve ser considerada em um contexto mais amplo (formação de professores), visto que também faz parte do saber do professor o domínio de conteúdo técnico-profissional. Esta constatação se conecta à segunda pergunta de pesquisa (2 – Que tipo de leitura realizam?).

Mais que domínio de conceitos terminológicos, espera-se que a capacidade de dialogar (capacidades linguístico-discursivas) sobre o LC seja desenvolvida em cursos de formação, e somente novo exame de dados poderá dizer se a leitura é concebida como um processo crítico e dialógico. Em decorrência disto, a visão predominante de significado nas interpretações das respostas, são as visões I e II, em número igual de ocorrência (cada visão foi assinalada três vezes).

O leitor que se encaixa na primeira visão de significado se conecta à perspectiva de leitura decodificadora, o que equivale a dizer que está realizando uma leitura com foco no texto e, provavelmente, não chegou a se (auto) questionar sobre os aspectos não visíveis textualmente. Este dado responde à primeira pergunta de pesquisa (1 - Que concepções de leitura podem ser inferidas a partir das respostas dos graduandos na posição de leitores?).

Já na segunda visão de significado, o respondente pôde utilizar seus conhecimentos de mundo para responder o questionário. Assim, o foco de sua leitura é a atribuição de sentido por meio do uso de estratégias.

A visão III não se mostrou consistente na análise, embora tenha sido assinalada. Por meio deste resultado, é possível identificar, portanto, em que nível de significado (I e II) os respondentes se situam para responder ao questionário proposto, resposta da terceira pergunta de pesquisa (3 - Qual visão de significado está implicada em suas leituras?).

De modo geral, a análise dos dados também foi coerente, na maioria das vezes. A ocorrência de duas interpretações diferentes nos mostra que o referencial aqui adotado permite não somente uma, mas várias interpretações. Em outras palavras, as visões de significado nos permitiram uma heterogeneidade de classificações, todas elas possíveis, afirmando mais uma vez a idéia de que há diversas interpretações possíveis.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresento agora algumas contribuições metodológicas e também algumas considerações sobre a constituição do leitor aqui investigado. Por fim, proponho encaminhamentos para o contexto no qual esta pesquisa se insere (formação de professores) bem como incentivam-se estudos outros.

4.1 POSIÇÃO DE LEITOR

A atividade de leitura proposta aos alunos respondentes tem seu foco voltado para o Letramento Crítico, terreno aberto às práticas de ensino, de aprendizagem e de investigação. Como resultado das análises, ainda parece haver uma dificuldade (seja na interpretação ou na “novidade” deste tema) quanto ao tipo de pergunta que compõe o questionário.

Em outras palavras, exigiu-se por parte do aluno graduando uma leitura contextualizada das mensagens veiculadas, e não somente o conhecimento de seus componentes gramaticais. Parece haver também uma predominância por um nível de processamento textual ainda superficial, muitas vezes baseada na paráfrase dos textos A e B (apêndice B).

Isso corresponde a afirmar, portanto, que a visão de significado subjacente a este leitor é mormente a primeira e a segunda, e que o processo de leitura é passivo.

Vale lembrar que mesmo havendo categorias de resposta que equivalem à “RVI” (sendo que o número de ocorrência foi igual a dois em um questionário composto por doze questões), as visões de significado ainda se restringem à primeira e segunda perspectivas propostas por Gee.

Consequentemente, devido a este fato, esta análise nos permite supor que a autonomia dos graduandos em relação à criação de novos discursos, questionamentos de ideologias e percepções de relações de poder e desigualdade pode ser melhor desenvolvida, assim como possivelmente há uma lacuna quando se pensa nas possibilidades didáticas de se colocar em prática tais aspectos supracitados, ou seja, de se pensar nos alunos-professores como atores educacionais (REIS, 2009).

Também há de se pensar em suas respostas com relação ao campo da Cognição e da experiência prévia, uma vez que as crenças têm poder de moldar certas práticas e ficam “alojadas em nossa vasta experiência como seres humanos. Dito de outro modo, o conhecimento prévio pode influenciar o modo como professores ensinam a língua inglesa (BORG, 2003).

4.2 CONTRIBUIÇÕES

Uma das contribuições da pesquisa foi explorar um campo ainda carente de pesquisas, além da originalidade de aliar visões de texto, visões de leitura e visões de significado na interpretação dos posicionamentos de leitores que graduandos da última série de um curso de Letras possuem enquanto respondem a um questionário baseado no Letramento Crítico.

A preocupação com o caráter científico e com a ética também foram aspectos considerados durante todo o trabalho, como pode ser observado nas etapas de análise indutiva e dedutiva; e na preservação de dados identitários dos respondentes por meio da elaboração de siglas e códigos quando necessário.

A escolha pelo procedimento da triangulação por Instrumentos Humanos (REIS, 2008b) foi válida no sentido de buscar intersubjetividade na interpretação dos dados e, assim, não apenas uma interpretação (da pesquisadora) foi considerada, mas diversas outras. Como resultado, algumas classificações foram mantidas e outras modificadas.

4.3 RETORNO DA ANÁLISE

Nesta pesquisa, o retorno da análise foi feito via *e-mail*, solicitando a todos os graduandos que escrevessem suas reações perante a análise. Esta atitude de caráter ético teve o objetivo de zelar pela análise e também compartilhar os dados com os participantes deste estudo, para que possam possivelmente usufruir deles. Até a data de finalização desta dissertação, apenas um dos respondentes retornou sua reação, a qual destaco alguns comentários a seguir:

“Na parte da maioria dos alunos acharem as perguntas difíceis, na minha opinião, é que a leitura crítica não é muito bem feita na faculdade. Eu percebi

isso quando eu fui fazer Consciência Crítica da Linguagem, como matéria optativa. Lá, sim, eu vi os passos o que é realmente leitura crítica (Devia ser matéria obrigatória!). Fora outras coisas relacionadas ao processo de seleção no vestibular (bom, a última vez que eu vi o número de candidato/vaga lá estava nulo...), ainda com cotas...bom, isso já entra em outras questões que pra mim estão todas ligadas [...]” (comentário de V4).

4.4 PROFESSORES EM FORMAÇÃO: DE LEITORES A PROFESSORES

É importante considerar que os resultados aqui obtidos são parciais de estudo que se propôs a descrever e analisar como alunos-professores de inglês leem em contexto de realização de exercício de leitura voltado ao letramento crítico. Assim sendo, os sujeitos participantes tiveram oportunidade de se beneficiar de uma situação que os fizessem colocar em prática sua criticidade.

Esta atividade que considerou os alunos do curso de LEM da UEL também permitiu um olhar sobre as expectativas do curso em questão (Língua Inglesa e respectivas literaturas) e sobre o perfil do egresso. Dentre outras características, espera-se que o profissional desta área esteja apto a atuar em contexto de ensino fundamental e médio, com capacidade de aliar teoria e prática de forma crítica e reflexiva³⁵.

Os desafios, tanto para pesquisas futuras, quanto para cursos de formação de professores que visem ao estudo dessas competências, é fazer com que estas práticas sejam vivenciadas em outros contextos de leitura, o que poderia justificar a resposta dada à última questão componente do instrumento de coleta de dados desta pesquisa.

Espera-se, portanto, ter contribuído para que os educadores destes futuros professores reflitam sobre as reais oportunidades e possibilidades de inclusão de temas como este em sala de aula. É importante também lembrar que o conhecimento linguístico (de língua inglesa, neste caso) não é suficiente para a formação do profissional, são necessários conhecimentos de ordem pedagógica, curricular e de conteúdo (SHULMAN, 1986).

Por fim, este trabalho mostrou ser possível a proposição de atividades de leitura que compreendessem um tema relativamente novo no cenário

³⁵ Informações disponibilizadas na página do colegiado do curso de Letras Estrangeiras Modernas da UEL: <http://www.uel.br/col/lem/?content=curso-ingles09.htm>.

de pesquisas do Brasil, e que vem sendo tratado, na maioria das vezes, em língua materna. A compreensão de concepções de leitura e posicionamentos desses futuros professores enquanto leitores e a conscientização dos leitores e professores destes leitores sobre tais concepções podem guiar novos caminhos de pesquisa.

As limitações deste trabalho se devem também ao fato da não-autonomia na composição do instrumento de coleta, uma vez que os dados já tinham sido coletados pela orientadora desta pesquisa e cedidos para minha pesquisa. Meu interesse em tais dados se deu justamente pela minha trajetória no campo do LC enquanto pesquisadora e aluna-professora.

REFERÊNCIAS

- ANDO, M. Y. Uma leitura interdisciplinar de estudos sobre leitura. **Acta Scientiarum Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 1, p. 85-93, 2009.
- ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M. de. **Uma breve introdução ao letramento crítico na educação em línguas estrangeiras**. Brasília, 2006. Disponível em: <www.criticalliteracy.org.uk/elt>. Acesso em: 24 nov. 2012.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Desempenhos em leitura nas séries finais de ciclo. **Acta Scientiarum Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 129-137, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997. 226p.
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research in what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, Cambridge, v. 36, n. 2, p. 81-109, 2003.
- CIARDIELLO, A. V. Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices. **Reading Teacher**, Newark, v. 58, p. 138-147, 2004.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. London: RoutledgeFalmer, 2000.
- COLIN, H. **Understanding Reading Development: What does research tell us about the reading process and the early stages of reading development?** London, Sage, 2004.
- CORADIM, J. N. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- D'ALMAS, Juliane. **Leitura Crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês**. 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- DECHANT, E. **Understanding and teaching reading: an interactive model**. Hillsdale: Erlbaum Associates, 1991. p. 5-37.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: RoutledgeFalmer, 2003.
- _____. **Language and power**. New York: Longman, 1989.
- FIGUEIREDO, D. C. Critical discourse analysis: towards a new perspective of EFL Reading. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 139-154, jan./jun. 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

- GEE, J. P. Postmodernism and literacies. In: LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. L. (Ed.). **Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern**. Albany: State University of New York Press, 1993. p. 271-298.
- HARRISON, Colin. Developing critical literacy: text, discourse and the collaborative construction meaning. In: _____. **Understanding reading development**. London, Sage, 2004.
- HEBERLE, V. M. Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 115-138, jan./jul. 2000.
- KATO, Mary. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2004a.
- KLEIMAN, A. Abordagens da leitura. Belo Horizonte: Scripta, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004b.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V.; PEREIRA, A. **O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- MARCHIORI, M. et al. **Comunicação e discurso: construtos que se relacionam e se distinguem**. 2010. Disponível em: <http://www.abrapcorp.org.br/anais2010/GT2/GT2_Marchiori_etal.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- MATOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento Crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.
- McLAREN, Peter Lawrence. Culture or Canon? **Critical Pedagogy and the Political of Literacy**. Harvard Educational Review, v. 58, n. 2, p. 213-234, 1988.
- MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 155-171, 2000.
- MIQUELANTE, M. **A pedagogia freireana e a leitura crítica em inglês: interação, auto-observação, práxis**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MOTA, M. E. Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalingüístico e suas implicações educacionais. **Estudos e pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ, v. 7, n. 3, p. 477-489, dez. 2007.

- OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.
- OLIVEIRA, S. Question-asking in brazilian portuguese reading comprehension textbooks. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 39-56, jan./jun. 2000.
- POWELL, R.; CANTRELL, S. C.; ADAMS, S. Saving black mountain: the promise of critical literacy in s multicultural democracy. **The reading Teacher**, Newark, v. 54, p. 772-781, 2001.
- PROCÓPIO, R. B.; SOUZA, P. N. Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **Acta Scientiarum Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 139-146, 2009.
- QUEVEDO-CAMARGO, G.; RAMOS, S. M. Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. **ActaScientiarium Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 189-196, 2008.
- REINALDO, M. A. G. M. Tarefas relativas a conhecimentos lingüísticos no ensino médio. **ActaScientiarium Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 159-168, 2008.
- REIS, S. **Learning to teach reading in english as a foreign language**. 2005. Thesis (Doctor in Social Sciences) - Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- REIS, S. Pesquisa em letramento crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O, G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008a. p. 51-83.
- REIS, S. Triangulação na pesquisa qualitativa: consistência, divergência, e causas. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008b. p. 87-105.
- REIS, S. Educação como ação moral: uma história de experiência na educação de professores de inglês. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org.). **Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: Eduel, 2009. p. 123-138.
- SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.
- SCOTT, M. Critical reading needn't be left out. **The Specialist**, New York, v. 9, n. 112, p. 123-137, 1988.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SMITH, V. H.; BORDINI, G. S.; SPERB, T. M. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 2009.

SOARES, M. B. O que é letramento e alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

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

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

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

WALLACE, C. Critical literacy awareness in the EFL Classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). **Critical language awareness**. London: Longman, 1992. p. 59-92.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Questionário sobre LC

LETRAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Você é:

Aluno () Professor ()

1 – O que você entende por Letramento Crítico?

2 – Você já teve algum contato com esta perspectiva? Quando e onde?

3 – Você já leu ou estudou as OCEMs (Orientações Curriculares para o Ensino Médio)?

4 – Qual a sua expectativa quanto a um evento intitulado “Letramento crítico na formação de professores”?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Pesquisadora: Liliâne Mantovani
Instrumento: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Título: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Referência: TCLE

Londrina, 23 de maio de 2011.

Como docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade

Estadual de Londrina, pretendo realizar coleta de dados com alunos da quarta série do curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas.

Meu interesse particular é estudar os posicionamentos que graduandos fazem enquanto leitores de textos em inglês, assim como de posicionamentos que fazem dos leitores aprendizes de inglês, por meio de atividades de leitura que a eles dirigiram. Para isso, peço sua participação na pesquisa cuja coleta de dados, em 2011, inclui (a) uma atividade de leitura em língua inglesa; (b) entrevista com registro em áudio; (c) comunicação via correio eletrônico, para dirimir dúvidas e/ou obter dados adicionais.

Para sua participação nesta pesquisa, fica garantido que:

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

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

(III) os dados serão, destruídos após cinco anos da data da última publicação dos resultados da pesquisa;

(IV) quaisquer dúvidas poderão ser por mim pessoalmente esclarecidas, por telefone, correio eletrônico ou presencialmente, conforme dados de contato abaixo.

Caso concorde em participar voluntariamente desta pesquisa e permita a utilização dos dados referidos, peço assinar o presente termo.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina
Centro de Letras e Ciências Humanas
Departamento Letras Estrangeiras Modernas
Telefone: (43) 3371-5553
e-mail: simonereiss@gmail.com

Eu, _____ [nome por extenso],
estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e
concordo que em participar da pesquisa aqui esclarecida. Londrina, de maio de
2011.

[ASSINATURA]

APÊNDICE C

Instrumento de Coleta

Universidade Estadual de Londrina
 Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
 Pesquisadora: Liliâne Mantovani
 Instrumento: Questionário
 Título: Instrumento de coleta
 Referência: IC

Figura 1 – Fotos



Fonte: Reis 2011³⁶

Answer the questions that follow (either in English or in Portuguese):
 Starting time: _____

1. What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.

2. **Where** and **when** were the pictures probably taken? Please, add evidence from the text which supports your answer.

3. Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?

³⁶ As imagens foram utilizadas como componentes do questionário. As fotos A e B são reprodução permitida mediante crédito de autoria à Simone Reis - Universidade Estadual de Londrina.

4. **Who** are the messages addressed to?

5. Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)

6. What is the **communicative objective** of **each** message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)

7. Could any of these messages be **more communicatively effective** than the other? Explain your answer.

8. Who benefits from the messages?

9. Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message:

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
Types of verbs (A ction, M ental, S tative)		
Determiners (pronouns)		
Predicates (adjectives)		

10. Comparing, the two messages, which one is more **direct**? Which one is more **subtle**? Explain your answers.

11. In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?

12. How difficult was it to answer this questionnaire? Why?

- a. very easy b. easy c. not so easy d. difficult e. very difficult

13. Would you like to know the result of this study?

yes, my **e-mail address** is:

.....

no

.....

Finishing time: _____

APÊNDICE D

Transcrição dos Dados

Universidade Estadual de Londrina
 Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
 Pesquisadora: Liliâne Mantovani
 Instrumento: Questionário
 Título: Transcrição dos dados
 Referência: TD



Answer the questions that follow (either in English or in Portuguese):

Starting time: 14:34

1. What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.

A – Um pedido para que você não sente no assento específico, ao menos que você seja “incapaz”.

B – Um pedido para que as pessoas cedam os assentos específicos a idosos ou mulheres com crianças, ou outros que não possam ou consigam ficar de pé naquele momento.

2. **Where** and **when** were the pictures probably taken? Please, add evidence from the text which supports your answer.

Provavelmente em um país onde o inglês é a 1ª ou 2ª língua (visto que o texto está escrito em inglês) e provavelmente em algum transporte público; quando eu não sei responder, provavelmente XX pouco tempo.

3. Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?

Não sei. Alguém que trabalhe na prefeitura ou departamento de trânsito.

4. **Who** are the messages addressed to?

Usuários do transporte público que queiram usar os assentos destinados a um determinado grupo de pessoas

5. Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<p><i>Explicit=</i> <i>“disabled people”</i> <i>Implicit=</i> <i>Não dá pra dizer.</i></p>	<p><i>Explicit=</i> <i>Mulheres com crianças de colo e idosos</i> <i>Implicit=</i> <i>Mulheres grávidas, deficientes físicos ou outras pessoas que precisem.</i></p>

6. What is the **communicative objective** of each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<p><i>Você não deve sentar no lugar.</i></p>	<p><i>Caso você esteja sentado, você deve levantar e ceder o lugar.</i></p>

7. Could any of these messages be **more communicatively effective** than the other? Explain your answer.

Sim. A segunda figura, pois tem a figura ajudando a compreensão e é mais específica no seu pedido.

8. Who benefits from the messages?

Pessoas com necessidades especiais permanente ou temporária, que podem usar o transporte público e sabem ler.

9. Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message:

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
Types of verbs (Action , Mental , State)	<i>Give up</i>	<i>offer</i>
Determiners (pronouns)	<i>these</i>	<i>those</i>
Predicates (adjectives)	<i>Disabled</i>	<i>able</i>

10. Comparing, the two messages, which one is more **direct**? Which one is more **subtle**? Explain your answers.

Para mim a figura B é mais específica em seu pedido, principalmente por causa da ilustração. A figura A é mais sutil e ao mesmo tempo menos direta e ao mesmo tempo grosseira (“disabled people”).

11. In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?

Sim. Nos ônibus da cidade mensagens parecidas são vinculadas, entretanto, elas são mais específicas nas suas mensagens do que os exemplos A e B.

12. How difficult was it to answer this questionnaire? Why?

a.() very easy b.(X) easy c.() not so easy d.() difficult e.() very difficult
Porque estou acostumada a sempre pensar no além texto.

13. Would you like to know the result of this pilot study?
 (X) yes, my **e-mail address** is:
 () no

Finishing time: 15:02



Answer the questions that follow (either in English or in Portuguese):

Starting time: 14 h 37

1. What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.

São avisos para ceder lugar à pessoas com deficiência (disabled), idosos e pessoas com crianças de colo (“those less able to stand”).

2. **Where** and **when** were the pictures probably taken? Please, add evidence from the text which supports your answer.

Ônibus, metrô – transporte público.

3. Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?

Empresas de transporte público obedecendo a lei.

4. **Who** are the messages addressed to?

Para pessoas que usam o transporte público.

5. Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
Explícito → são assentos reservados à <i>pessoas com deficiência.</i>	Explícito → são assentos reservados à <i>idosos e pessoas com crianças de colo.</i>

6. What is the **communicative objective** of **each** message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<i>Letras maiores.</i>	<i>Imagem.</i>

7. Could any of these messages be **more communicatively effective** than the other? Explain your answer.

A segunda é mais eficaz, pois traz uma imagem além do texto.

8. Who benefits from the messages?

As pessoas com deficiência, idosos e pessoas com crianças de colo.

9. Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message:

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
Types of verbs (Action, Mental, State)	<i>Give up</i>	<i>Offer; to stand</i>
Determiners (pronouns)	<i>these</i>	<i>those</i>
Predicates (adjectives)	<i>Disabled</i>	<i>less able</i>

10. Comparing, the two messages, which one is more **direct**? Which one is more **subtle**? Explain your answers.

A segunda é mais direta, pois traz uma imagem.

11. In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?

Sim.

12. How difficult was it to answer this questionnaire? Why?

a. () very easy b. (X) easy c. () not so easy d. () difficult e. () very difficult

Perguntas claras.

13. Would you like to know the result of this pilot study?

() yes, my **e-mail address** is:

(X) no

Finishing time: 14h45



Answer the questions that follow (either in English or in Portuguese):

Starting time: 14.37

1. What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.

Tais figuras nos alertam para o uso de certos lugares para portadores de [deficiência física e idosos e crianças] como prioridade o carregam.

2. **Where** and **when** were the pictures probably taken? Please, add evidence from the text which supports your answer.

Transportes publicos - (to seat)

3. Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?

Leis que obrigam o empresário a colocá-las nos transportes.

4. **Who** are the messages addressed to?

Todos os cidadãos.

5. Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<i>Cidadãos não incapacitados.</i>	<i>Cidadãos não incapacitados.</i>

6. What is the **communicative objective** of **each** message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<i>Prioridades apenas para portadores de deficiência</i>	<i>Prioridade para mães com crianças idosos e incapazes.</i>

7. Could any of these messages be **more communicatively effective** than the other? Explain your answer.

Não. Quanto mais palavras, menos atenção as pessoas dão a um aviso.

8. Who benefits from the messages?

Todos são beneficiados

9. Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message:

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
Types of verbs (A ction, M ental, S tate)	<i>Give up</i>	<i>Offer; seat, offer able, stand</i>
Determiners (pronouns)	<i>These</i>	<i>Those</i>
Predicates (adjectives)	<i>Disabled</i>	<i>less able</i>

10. Comparing, the two messages, which one is more **direct**? Which one is more **subtle**? Explain your answers.

A primeira é mais direta

A segunda não especifica quem é incapaz de ficar em pé.

11. In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?

Sim. Não adianta melhorar, aqui não se respeita nada!!!!

12. How difficult was it to answer this questionnaire? Why?

a.() very easy b.() easy c.() not so easy d.() difficult e.(X) very difficult

Perguntas claras.

13. Would you like to know the result of this pilot study?

() yes, my **e-mail address** is:

(X) no

Finishing time: 14.58.



Answer the questions that follow (either in English or in Portuguese):

Starting time: 14:35

1. What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.

They depict an information about disabled people and seats. For example: "to those less able to stand"

2. **Where** and **when** were the pictures probably taken? Please, add evidence from the text which supports your answer.

They were taken from a bus when nobody was there. Ex: "seats for disabled people", normally on buses.

3. Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?

The owner of the bus.

4. **Who** are the messages addressed to?

To disabled people.

5. Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<i>explicit: the disabled people implicit: this is a message for the users of the bus</i>	<i>explicit: pregnant women, children and disabled people implicit= message for the passengers</i>

6. What is the **communicative objective** of each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<i>Tell people to let disabled people sit.</i>	<i>Tell people to let children, pregnant women and disabled people sit.</i>

7. Could any of these messages be **more communicatively effective** than the other? Explain your answer.

The picture B because it has an image

8. Who benefits from the messages?

Pregnant women, women with children and disabled people

9. Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message:

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
Types of verbs (Action, Mental, State)	<i>give up (action)</i> <i>Disabled people (state)</i>	<i>offer (action)</i> <i>(state) those less able to stand</i>
Determiners (pronouns)	<i>no</i>	<i>No</i>
Predicates (adjectives)	<i>disabled</i>	<i>less able</i>

10. Comparing, the two messages, which one is more **direct**? Which one is more **subtle**? Explain your answers.

direct picture A – because it says disabled people

subtle picture B - it says less able to stand

11. In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?

Yes. I think they don't need to be improved.

12. How difficult was it to answer this questionnaire? Why?

a.() very easy b.() easy c.() not so easy d.(x) difficult e.() very difficult

Because there were many specific questions

13. Would you like to know the result of this pilot study?

(x) yes, my **e-mail address** is:

() no

Finishing time: 14:47



Answer the questions that follow (either in English or in Portuguese):

Starting time: 14:41

1. What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.

Um aviso encontrado em veículos públicos.

É possível perceber pelo local onde está fixado (lugar onde coloca-se o cinto na cadeira de rodas dentro do ônibus.)

2. **Where** and **when** were the pictures probably taken? Please, add evidence from the text which supports your answer.

Dentro do ônibus

3. Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?

Alguém dentro da empresa de transportes preocupado com a ética

4. **Who** are the messages addressed to?

Os “menos favorecidos”

5. Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<i>Ex: pedido</i>	<i>Exp: pedido</i>
<i>Im: ética</i>	<i>Im: ética</i>

6. What is the **communicative objective** of each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<i>Aviso colocado no ônibus</i>	<i>Aviso colocado no ônibus</i>

7. Could any of these messages be **more communicatively effective** than the other? Explain your answer.

Não sei, acho que está bem explicado, principalmente a 2ª imagem por ter uma figura

8. Who benefits from the messages?

Idosos, mães com crianças de colo e aqueles com alguma deficiência física nos membros inferiores

9. Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message:

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
Types of verbs (Action , Mental , State)	<i>Imperativo (Action)</i>	<i>Imperativo (Action)</i>
Determiners (pronouns)	<i>for</i>	<i>to</i>
Predicates (adjectives)	<i>disabled</i>	<i>less</i>

10. Comparing, the two messages, which one is more **direct**? Which one is more **subtle**? Explain your answers.

A segunda é mais direta por conter a imagem

11. In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?

Sim

Não sei

12. How difficult was it to answer this questionnaire? Why?

a.() very easy b.(X) easy c.() not so easy d.() difficult e.()

13. Would you like to know the result of this pilot study?

(x) yes, my **e-mail address** is:

() no

Finishing time: 14:53



Answer the questions that follow (either in English or in Portuguese):

Starting time: 15:01

1. What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.

These pictures convey a message: I should yield the particular seat to people with any difficulty: pregnant, mothers feeding babies, elderlies. But pic. 2 is more worried about the way one should call these people. Maybe "disabled" would show a little prejudice.

evidence: "less able to stand" seems more impartial.

2. **Where** and **when** were the pictures probably taken? Please, add evidence from the text which supports your answer.

1st pic: in a bus. Right on the top of the picture there is a bit of a window that maybe is from a bus.

2nd pic: a train or also a bus. On the right side there is a circle which may be of a door. (?)

3. Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?

Bus manager: Anyone who deals with practical questions in a vehicle like a bus.

4. **Who** are the messages addressed to?

Everybody except elderly, pregnant and mothers carrying young children. Every passenger.

5. Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<p><i><u>Implicit</u>: to whom it is addressed to.</i></p> <p><i><u>Explicit</u>: who are the "disabled people".</i></p>	<p><i><u>Implicit</u>: to whom it is addressed to.</i></p> <p><i><u>Explicit</u>: "the less able to stand" are particularly elderly and mothers carrying young children</i></p>

6. What is the **communicative objective** of each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<i>Make the passenger change seats if there is any disabled person</i>	<i>Make the passenger change seats if there is any elderly or women carrying a baby</i>

7. Could any of these messages be **more communicatively effective** than the other? Explain your answer.

The 2nd. Because the picture would help the message be conveyed. Any illiterate would easily read the 2nd but more difficult would be to read the 1st image.

8. Who benefits from the messages?

The bus company because the “disabled” would praise someone who cared about them.

9. Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message:

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
Types of verbs (Action, Mental, State)	<i>action: imperative</i>	<i>action: offer</i>
Determiners (pronouns)	<i>these</i>	<i>your</i>
Predicates (adjectives)	<i>disabled</i>	<i>those less able to stand</i>

10. Comparing, the two messages, which one is more **direct**? Which one is more **subtle**? Explain your answers.

1st is more direct. The noun group “disabled people” conveys the idea faster than “those less able to stand”. It is more direct regardless of the “prejudice” it may cause.

11. In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?

Yes, there are. Mainly is public transportation. Usually the messages comes with a wheelchair in it which means that only handicapped people should have the seat.

12. How difficult was it to answer this questionnaire? Why?

a.() very easy b.() easy c.(x) not so easy d.() difficult e.() .

The most difficult aspect was to find the types of verbs. I don't know what that means here. But the other things were okay.

13. Would you like to know the result of this pilot study?

(x) yes, my **e-mail address** is:

() no

Finishing time: 15:30



Answer the questions that follow (either in English or in Portuguese):

Starting time: 14h40

1. What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.

They are buses informatives asking for people to give their seats for disabled people in case it is a priority seat.

2. **Where** and **when** were the pictures probably taken? Please, add evidence from the text which supports your answer.

In a bus, subway. It is evident because of the structure of the bus which can be seen in the picture.

3. Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?

Someone who works in the bus/subway company.

4. **Who** are the messages addressed to?

To the people who use this type of transport.

5. Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<p>→ <i>disabled people are explicit</i> → <i>implicit: pregnants, old people, people who have any type of deficiencie</i></p>	<p>→ <i>people less able to stand are explicit; pregnants and_old people too.</i> → <i>people who have any type of deficiencie are implicit.</i></p>

6. What is the **communicative objective** of each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<i>To ask people to give their seats to disabled people</i>	<i>To ask people to offer their seats to people who are less able to stand.</i>

7. Could any of these messages be **more communicatively effective** than the other? Explain your answer.

Second one is more communicatively effective than the first. Because of its picture.

8. Who benefits from the messages?

Pregnants, old people, people who have any physical deficiencie.

9. Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message:

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
Types of verbs (A ction, M ental, S tate)	<i>give up</i>	<i>offer</i>
Determiners (pronouns)	<i>these</i>	<i>those</i>
Predicates (adjectives)	<i>disabled</i>	<i>able.</i>

10. Comparing, the two messages, which one is more **direct**? Which one is more **subtle**? Explain your answers.

Second one is more direct because of its picture.

11. In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?

Yes. I think they could be more clear, specific and with pictures on it.

12. How difficult was it to answer this questionnaire? Why?

a.() very easy b.() easy c.() not so easy d.(x) difficult e.() .

13. Would you like to know the result of this pilot study?

() yes, my **e-mail address** is:

(x) no

Finishing time: 14h52



Answer the questions that follow (either in English or in Portuguese):

Starting time: 14:36

1. What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.

• *A – é mais imperativa – give up.*

→ *parece que é alguém que realmente não pode ficar de pé.*

B – é mais suave e usa imagens p/ convencer o interlocutor.

→ *parece apenas p/ mulheres crianças idosos*

2. **Where** and **when** were the pictures probably taken? Please, add evidence from the text which supports your answer.

*Where → Ônibus → SEATS → porém pode ser outro lugar
banco, inst. pública*

Quando → ?

3. Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?

→ *alguém preocupado com o lugar destinado p/ essas pessoas.*

4. **Who** are the messages addressed to?

→ *a todos que gostariam de sentar*

5. Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<i>implicit → A segunda pessoa (you) vocês. explicit → (gênero e idade) → todos disabled people</i>	<i>implicit you explicit → homens mulheres (idosos) crianças, mulheres e deficientes.</i>

6. What is the **communicative objective** of each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<i>• Fazer com que esses lugares sejam ocupados apenas por quem precisa → deficientes</i>	<i>• Fazer com que esses lugares sejam ocupados por idosos, mulheres com crianças de colo → apenas</i>

7. Could any of these messages be **more communicatively effective** than the other? Explain your answer.

→ *no.*

8. Who benefits from the messages?

→ *Pessoas que precisam do lugar*

9. Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message:

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
Types of verbs (Action, Mental, State)	<i>give up</i> → (<i>mental</i>)	<i>offer</i> → (ACTION)
Determiners (pronouns)	—	<i>Your</i>
Predicates (adjectives)	<i>disabled</i> <i>Priority</i>	<i>less able</i>

10. Comparing, the two messages, which one is more **direct**? Which one is more **subtle**? Explain your answers.

1st é more direct → *Please give up*

2nd → *more sutle* → *Please offer*

11. In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?

→ *Deveriam ser mais diretas e ofensivas*

→ *só idosos* → *não sente no lugar de quem precisa (banco reservado)* → *p/ idosos*

12. How difficult was it to answer this questionnaire? Why?

a.() very easy b.() easy c.() not so easy d.(x) difficult e.() very difficult

13. Would you like to know the result of this pilot study?

() yes, my **e-mail address** is:

() no

Finishing time: 15:00



Answer the questions that follow (either in English or in Portuguese):

Starting time: 14:28

1. What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.

*A prioridade de pessoas com necessidades especiais momentâneas ou não.
(please; offer; seat)*

2. **Where** and **when** were the pictures probably taken? Please, add evidence from the text which supports your answer.

Ônibus (assento de ônibus); fila de banco.

3. Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?

O responsável de Recursos Humanos da empresa

4. **Who** are the messages addressed to?

População que faz uso desses meios de locomoção ou de instituições públicas em geral

5. Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<i>explicit: disabled people implicit: jovens (p/ dar o assento) idosos, mulheres grávidas deficientes</i>	<i>explicit: people less able implicit: jovens (p/ dar o assento) idosos, mulheres grávidas deficientes</i>

6. What is the **communicative objective** of each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<i>Pedir que os mais habilitados cedam seus lugares</i>	<i>Pedir que os mais habilitados cedam seus lugares</i>

7. Could any of these messages be **more communicatively effective** than the other? Explain your answer.

Sim, a segunda imagem é mais delicada, educada

8. Who benefits from the messages?
Pessoas com necessidades especiais

9. Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message:

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
Types of verbs (Action, Mental, State)	<i>give up (imperative) simple present;</i>	<i>imperativo, presente simples</i>
Determiners (pronouns)	<i>demonstrativo</i>	<i>possessivo e demonstrativo</i>
Predicates (adjectives)	<i>disabled</i>	<i>less able</i>

10. Comparing, the two messages, which one is more **direct**? Which one is more **subtle**? Explain your answers.

Direct: 1 (linguagem mais informal, diária)

Subtle: 2 (linguagem mais educada)

11. In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?

Sim, para requisitar as necessidades dos mais necessitados.

12. How difficult was it to answer this questionnaire? Why?

a.() very easy b.() easy c.() not so easy d.(X) difficult e.() very difficult
Perguntas complexas

13. Would you like to know the result of this pilot study?

(x) yes, my **e-mail address** is:

() no

Finishing time: 14:41



Answer the questions that follow (either in English or in Portuguese):

Starting time: 14:40

1. What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.

They convey an idea (that you should let people who have difficulty to stand take your seat)

evidence: text and image

2. **Where** and **when** were the pictures probably taken? Please, add evidence from the text which supports your answer.

Bus or subway (or train). evidence: this kind of sign is common in this places.

3. Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?

No idea

4. **Who** are the messages addressed to?

people using transport (public)

5. Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<i>the seats disable people</i>	<i>you people less able to stand</i>

6. What is the **communicative objective** of each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
<i>give up (get out of it) the seat when there are disabled people.</i>	<i>offer (ask if the person want it) the seat to people less able to stand</i>

7. Could any of these messages be **more communicatively effective** than the other? Explain your answer.

Image 2. There is an image. The image helps the reader to understand the sign (for example, someone who doesn't know all the words in the sign)

8. Who benefits from the messages?
disabled / less able to stand.

9. Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message:

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
Types of verbs (Action , Mental , State)	<i>action (give up)</i>	<i>Offer stand</i>
Determiners (pronouns)	<i>for</i>	<i>to</i>
Predicates (adjectives)	<i>disabled</i>	<i>able</i>

10. Comparing, the two messages, which one is more **direct**? Which one is more **subtle**? Explain your answers.

direct: 1 – because it shows exactly what you have to do. give up. It's an order.

Subtle: 2 - It's not an order, it says you should offer your seat.

11. In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?

Yes, but here there is no message directly to the reader, the subject here is the seat, ex: "PREFERENTIAL SEAT"

12. How difficult was it to answer this questionnaire? Why?

a.() very easy b.() easy c.(X) not so easy d.() difficult e.() very difficult
Normal questions

13. Would you like to know the result of this pilot study?

() yes, my **e-mail address** is:

(X) no

Finishing time: 14:55

APÊNDICE E

Ferramenta de Triangulação 1

Universidade Estadual de Londrina
 Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
 Pesquisadora: Liliane Mantovani
 Instrumento: Ferramenta de Triangulação
 Título: Ferramenta de Triangulação 1
 Referência: FT1

Dados do participante

Nome: _____
 Área de atuação/profissão: _____
 E-mail: _____

Dados da pesquisa	
Objetivo	discutir os posicionamentos que graduandos da última série do curso de Letras Estrangeiras da UEL (Universidade Estadual de Londrina) adotam enquanto leitores de textos escritos em língua inglesa.
Contexto	Curso de Letras - 4ª série do turno vespertino
Instrumento de coleta	questionário
Composição do instrumento	13 questões (12 abertas/1 fechada)

Tipos de respostas	
Respostas em branco	quando o respondente não oferece resposta
Não-resposta	quando o conteúdo da resposta não é compatível com o que se pede na pergunta
Respostas válidas parciais	quando o respondente oferece somente parte do que a pergunta

	requisita
Respostas válidas integrais	quando o respondente oferece uma resposta que atende totalmente aos requisitos da pergunta
Pergunta 1: What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.	
V4	<i>They depict an [sic] information about disabled people and seats. For example: "to those less able to stand".</i>
V6	<i>These pictures convey a message: I should yield the particular seat to people with any difficulty: pregnant, mothers feeding babies, elderlies. But pic. 2 is more worried about the way one should call these people. Maybe "disabled" would show a little prejudice. → evidence: "less able to stand" seems more impartial</i>
Classificação	
V4	Tipo de resposta:
V6	Tipo de resposta:
Observações	

Pergunta 2: Where and when were the pictures probably taken? Please, add evidence from the text which supports your answer.	
V1	Provavelmente em um país onde o inglês é a 1ª ou 2ª língua (visto que o texto está escrito em inglês) e provavelmente em algum transporte público; quando eu não sei responder, provavelmente há pouco tempo.
V7	<i>In a bus, subway. It is evident because of the structure of the bus which can be seen in the picture.</i>
Classificação	
V1	Tipo de resposta:
V7	Tipo de resposta:
Observações	

Pergunta 3: Who do you think is the author of the messages contained in the pictures?	
V3	Leis que obrigam o empresário a colocá-las nos transportes.
V10	<i>No idea.</i>
Classificação	
V3	Tipo de resposta:
V10	Tipo de resposta:
Observações	
Pergunta 4: Who are the messages addressed to?	
V1	Usuários do transporte público que queiram usar os assentos destinados a um determinado grupo de pessoas.
V6	<i>Everybody except elderly, pregnant and mothers carrying young children. Every passanger[sic].</i>
Classificação	
V1	Tipo de resposta:
V6	Tipo de resposta:
Observações	

Pergunta 5: Who is explicit and who is implicit in each message?		
	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
V1	<p><i>Explicit = “disabled people”</i></p> <p><i>Implicit = não dá pra dizer.</i></p>	<p><i>Explicit = mulheres com crianças de colo e idosos</i></p> <p><i>Implicit = mulheres grávidas, deficientes físicos ou outras pessoas que precisem.</i></p>
V2	<p>Message 1 (Picture 1)</p> <p>Explícito → são assentos reservados à [sic] pessoas com deficiência.</p>	<p>Message 2 (Picture 2)</p> <p>Explícito → são assentos reservados à [sic] idosos e pessoas</p>

		com crianças de colo.
Classificação		
V1	Tipo de resposta:	
V2	Tipo de resposta:	
Observações		

Pergunta 6: What is the communicative objective of each message?		
	Message1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
V1	Você não deve sentar no lugar.	Caso você esteja sentado, você deve levantar e ceder o lugar.
	Message1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
V2	Letras maiores.	Imagem.
Classificação		
V1	Tipo de resposta:	
V2	Tipo de resposta:	
Observações		

Pergunta 7: Could any of these messages be more communicatively effective than the other? Explain your answer		
V1	Sim. A segunda figura, pois tem a figura ajudando a compreensão e é mais específica no seu pedido.	
V3	Não. Quanto mais palavras, menos atenção as pessoas dão a um aviso.	
Classificação		
V1	Tipo de resposta:	
V3	Tipo de resposta:	
Observações		
Pergunta 8: Who benefits from the messages?		

V1	Pessoas com necessidades especiais permanente[sic] ou temporária, que podem usar o transporte público e sabem ler.		
V2	As pessoas com deficiência, idosos e pessoas com crianças de colo.		
Classificação			
V1		Tipo de resposta:	
V2		Tipo de resposta:	
Observações			
Pergunta 9: Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message:			
V1	Types of verbs (Action, Mental, State)	Message 1 (Picture 1)	Message2 (Picture 2)
	Determiners (pronouns)	<i>give up</i>	<i>offer</i>
	Predicates (adjectives)	<i>these</i>	<i>those</i>
V2	Types of verbs (Action, Mental, State)	Message 1 (Picture 1)	Message2 (Picture 2)
	Determiners (pronouns)	<i>disabled</i>	<i>offer; stand</i>
	Predicates (adjectives)	<i>these</i>	<i>those</i>
Classificação			
V1		Tipo de resposta:	
V2		Tipo de resposta:	
Observações			

Pergunta 10: Comparing the two messages, which one is more direct? Which one is more subtle? Explain your answers	
V1	Para mim a figura B é mais específica em seu pedido, principalmente por causa da ilustração. A figura A é mais sutil e ao mesmo tempo menos direta e ao mesmo tempo grosseira (“ <i>disabledpeople</i> ”).
V2	A segunda é menos direta, pois traz uma imagem.
Classificação	
V1	Tipo de resposta:
V2	Tipo de resposta:
Observações	

Pergunta 11: In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?	
V1	Sim. Nos ônibus da cidade mensagens parecidas são vinculadas, entretanto, elas são mais específicas nas suas mensagens do que os exemplos <u>A e B</u> .
V2	Sim.
Classificação	
V1	Tipo de resposta:
V2	Tipo de resposta:
Observações	

Pergunta 12: How difficult was it to answer this questionnaire? Why?	
V1	a. () very easy b. (x) easy c.() not so easy d.() difficult e.() very difficult Porque estou acostumada a sempre pensar no <u>além texto</u> .
V2	a. () very easy b. (x) easy c.() not so easy d.() difficult e.() very difficult Perguntas claras.
Classificação	
V1	Tipo de resposta:
V2	Tipo de resposta:
Observações	

APÊNDICE F

Síntese classificatória e resultado da 1ª triangulação

Universidade Estadual de Londrina
 Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
 Pesquisadora: Liliâne Mantovani
 Instrumento: Triangulação
 Título: Síntese Classificatória e Resultado da 1ª Triangulação
 Referência: S1

Síntese Classificatória e Resultado da 1ª Triangulação

Questão	Respondent e	Classificação das respostas fornecidas pelos trianguladores						Resultado da Triangulação de acordo com Reis (2008b)		
		T1	T2	T3	T4	T5	P	Consistência	Divergência	Alternatividade
1	V4	RVI	RVP	RVP	RVP	NR		x		
	V6	RVI	RVI	RVI	RVI	RVI	RVI	x		
2	V1	NR	RVI	RVI	RVI	RVP	RVI	x		
	V7	RVP	RVP	RVI	RVP	RVP	RVI	x		
3	V3	NR	RVI	RVP	NR	NR		x		
	V10	NR	NR	NR	NR	RB		x		
4	V1	RVI	RVI	RVI	RVP	NR	RVI	x		
	V6	NR	RVP	RVI	RVI	RVP	RVI	x		x
5	V1	RVP	RVI	RVP	RVI	RVI	RVP	x		
	V2	NR	RVP	RVP	RVP	RVP	RVP	x		
6	V1	RVI	RVI	RVI	RVI	RVI	RVI	x		
	V2	NR	NR	NR	NR	NR	NR	x		
7	V1	RVI	RVI	RVI	RVI	RVI	RVI	x		
	V3	NR	RVP	NR	RVI	NR	RVP	x		
8	V1	RVI	RVP	RVI	RVI	RVI	RVI	x		
	V2	RVI	RVI	RVI	RVI	RVI	RVI	x		
9	V1	RVP	RVI	RVP	RVI	RVP	RVI	x		
	V2	RVI	RVI	RVI	RVI	RVI	RVI	x		
10	V1	NR	RVP	RVI	RVI	NR	RVI	x		x
	V2	NR	RVP	RVP	RVI	NR	RVI			x
11	V1	RVP	RVI	RVP	RVI	NR	RVP			
	V2	RVP ou	RVP	RVP	RVP	NR	RVP	x		

		NR								
12	V1	RVI	RVI	RVI	RVI	NR	RVI	x		
	V2	RVI	RVI	RVI	RVI	RVP	RVI	x		

APÊNDICE G**Tabela para análise de conteúdo**

Universidade Estadual de Londrina
 Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
 Pesquisadora: Liliane Mantovani
 Instrumento: Questionário
 Título: Tabela para análise de conteúdo
 Referência: AC

Tabela para Análise de Conteúdo

Visões de Significado – Gee (1993): 1,2,3										
Respondentes										
Pergunta do questionário	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1
2		1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1		1	1
4	1	1	1	1	1		1	1	1	1
5	1			1	1	2	1	3	1	1
6	1	-	1	1	-	2	1	2	1	-
7	1	1		1		2	1	1	1	2
8		1	1	1		3	1	1	1	1
9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
10	1	1	1	2	2	3	2	2	2	2
11	2		1	2		1	2	2		1
12	2	1	1	2	1	2	1	1	2	

APÊNDICE H

Ferramenta de Triangulação 2

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Pesquisadora: Liliâne Mantovani
Instrumento: Ferramenta de Triangulação
Título: Ferramenta de Triangulação 2
Referência: FT2

Caro Triangulador,

Este instrumento tem a função de coletar as suas interpretações sobre um recorte de dados da minha pesquisa de mestrado. Na pesquisa, focalizo das concepções de leitura de graduandos da 4ª série do curso de Letras Estrangeiras Modernas da UEL, considerando para isto seus posicionamentos expressos por escrito.

Para captura dos dados, utilizei um instrumento pedagógico, que é uma atividade de leitura de dois textos. Reproduzo a seguir o instrumento pedagógico, com apenas as questões que necessito triangular. No total, são 7 questões e 12 respostas. No campo relativo à resposta fornecida pelo aluno, insiro excertos extraídos dos dados originais. Os excertos são acompanhados do código relativo ao respondente, a fim de possibilitar identificar que os excertos são de respondentes distintos. Cada resposta está reproduzida na cor azul para facilitar sua leitura.

Adicionei a cada campo de resposta as seguintes opções:

Visão I (); Visão II (); Visão III ().

Cada opção se refere a uma visão de significado, a seguir definidas:

Visão I - fixo para cada indivíduo. O significado válido é aquele que o indivíduo tem em sua mente, daí o sentido fixo do significado de uma palavra. Cada indivíduo tem acesso ao significado particular que tem em mente. Por isso, o sucesso da comunicação entre dois indivíduos pode ser puramente por acaso, porque o significado de um dado signo é particular para cada indivíduo. O autor dá como exemplo a palavra pássaro (p. 271).

Visão II - o significado já não é fixo e passa a privilegiar o sistema de sinais (estabelecido em cada cultura). O sentido que cada indivíduo atribui aos signos é produto de seu próprio sistema de sinais, ou seja, sua mente está no controle deste significado. Consequentemente, o significado somente tem valor dentro de um dado sistema de sinais, pois uma vez que este se difere, o significado também se altera. Como exemplo, o autor cita a relação entre cores (p. 275).

Visão III - também considera o sistema de sinais, mas agora como historicamente

derivado de práticas sociais de grupos individuais, envolvendo a autoridade de uns em detrimento de outros. O significado, portanto, está enraizado nas práticas históricas e sociais de grupos de pessoas e a realidade é vista como um construto de nossos sistemas de sinais (p. 280).

Essas visões foram extraídas do texto “Postmodernism and Literacies” (GEE, 1993), cuja cópia segue anexa, caso queira consultar.

Após ler cada pergunta e respectiva resposta, assinale com um “x” a alternativa correspondente à sua interpretação de visão de significado subjacente à resposta do aluno.

Em caso de dúvida, peço inseri-la com o recurso de revisão do Word, balão de comentário.

Assinale no campo abaixo, uma das alternativas: Visão I (), Visão II () ou Visão III ().

2. **Where** and **when** were the pictures probably taken? Please, add evidence from the text which supports your answer.

Provavelmente em um país onde o inglês é a 1ª ou 2ª língua (visto que o texto está escrito em inglês) e provavelmente em algum transporte público; quando eu não sei responder, provavelmente há pouco tempo.

Visão I (); Visão II (); Visão III ().

3. Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?

Alguém preocupado com o lugar destinado p/ essas pessoas (V8)

Visão I (); Visão II (); Visão III ().

4. **Who** are the messages addressed to?

Everybody except elderly, pregnant and mothers carrying young children. Every passenger. (V6)

Visão I (); Visão II (); Visão III ().

5. Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?

*Message1 - Explícitos – são assentos reservados à pessoas com deficiência.
 Message2 – Explícito – São assentos reservados à idosos e pessoas com crianças de colo.(V2)
 Message 1 – Cidadãos não imcapacitados.
 Message 2 – Cidadãos não imcapacitados.(V3)*

Visão I (); Visão II (); Visão III ().

7. Could any of these messages be **more communicatively effective** than the other? Explain your answer.

Não. Quanto mais palavras, menos atenção as pessoas dão a um aviso. (V3)

Não sei, acho que está bem explicado, principalmente a 2ª imagem por ter uma figura. (V5)

Visão I (); Visão II (); Visão III ().

8. Who benefits from the messages?

Pessoas com necessidades especiais permanente ou temporária, que podem usar o transporte público e sabem ler. (V1)

Idosos, mães com crianças de colo e aqueles com alguma deficiência física nos membros inferiores. (V5)

Visão I (); Visão II (); Visão III ().

11. In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?

Sim. (V2)

Sim. Não sei. (V5)

Sim, para requisitar as necessidades dos mais necessitados. (V9)

Visão I (); Visão II (); Visão III ().

APÊNDICE I

Síntese Classificatória e Resultado da 2ª Triangulação

Universidade Estadual de Londrina

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Pesquisadora: Liliane Mantovani

Instrumento: Triangulação

Título: Síntese Classificatória e Resultado da 2ª Triangulação

Referência: S2

Síntese Classificatória e Resultado da 2ª Triangulação

Questão	Respondente	Respostas dos trianguladores						Resultado		
		T1	T2	T3	T4	T5	P	Consistência	Divergência	Alternatividade
2	V1	II	III	I	III	II	II	x		
3	V8	I	II	I	III	I	I	x		
4	V6	III	I	II	III	II	I			x
5	V2 V3	III	I	II	II	II	I			x
7	V3 V5	I	II	I	II	I	I	x		
8	V1 V5	III	I II	II	I	II	II	x		
11	V2 V5 V9	I	I	I	III	I II	I	x		