

**ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM**

**TEXTO E INTERAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA DE  
LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora:

Profª. Dra. JoAnne Marie McCaffrey Busnardo Neto.

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

Junho de 2002.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

**UNICAMP**  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE BC  
Nº CHAMADA UNICAMP  
B73A  
V \_\_\_\_\_ EX \_\_\_\_\_  
TOMBO BCI 50423  
PROC 16-837/02  
C \_\_\_\_\_ DX \_\_\_\_\_  
PREÇO R\$ 11,00  
DATA 20/08/02  
Nº CPD \_\_\_\_\_

CM00172197-4

BIB ID 252287

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

~~B73A~~  
B73A  
Brahim, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos

Texto e interação: subsídios para uma pedagogia crítica de leitura em língua inglesa / Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim. - - Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador: Joanne Busnardo

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Leitura. 2. Interação social. 3. Conscientização da linguagem. I. Busnardo, Joanne. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Este exemplar e a redação final da tese defendida por ADRIANA CRISTINA

SILVEIRA DE MATOS BENINI.

e aprovada pela Comissão Julgadora em

1 1.

JoAnne M. M. Busnardo Neto

JoAnne M. M. Busnardo Neto  
Prof. Dra. JoAnne M. M. Busnardo Neto – Orientadora

---

Prof. Dra. Denise Bértoli Braga

---

Prof. Dra. Célia Assunção Figueiredo

62782000

Ao meu amor,  
Giuliano.

## Agradecimentos

À Prof. Dr<sup>a</sup>. JoAnne Busnardo, em particular, pela disponibilidade, atenção e orientação tão preciosas e constantes.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos através do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Marilda do Couto Cavalcanti e Dr<sup>a</sup> Denise Bértoli Braga, por participarem do Exame de Qualificação.

Aos alunos participantes da pesquisa e professora titular da turma, pela colaboração na coleta dos dados.

À Prof. Dr<sup>a</sup> Edicléia Basso, minha mestre eterna, incentivadora e principal responsável pelo meu ingresso no curso de Mestrado em Linguística Aplicada do IEL – UNICAMP.

À todos os meus familiares, pelo apoio, incentivo e compreensão nos momentos em que não estive presente.

Ao meu marido, pelo apoio, incentivo, compreensão, paciência, amor e carinho que foram tão importantes durante os momentos de dificuldades para a realização desta pesquisa.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

1.	ENSINO DE LÍNGUAS E GLOBALIZAÇÃO.....	19
2.	REFLEXÃO CRÍTICA COMO SAÍDA PARA UM TRABALHO DO ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA HEGEMÔNICA.....	20
3.	PROPOSTA E JUSTIFICATIVA PARA UM TRABALHO DE REFLEXÃO CRÍTICA SOB UMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA NEO-VYGOTSKIANA.....	25
4.	PROBLEMA E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	26
5.	DESENHO DA PESQUISA.....	27
6.	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	28

### CAPÍTULO 1: PEDAGOGIA CRÍTICA, LETRAMENTO CRÍTICO E LEITURA CRÍTICA

1.1.	PEDAGOGIA CRÍTICA.....	29
1.2.	LETRAMENTO CRÍTICO.....	34
1.3.	LEITURA CRÍTICA.....	37
1.4.	CONCEITOS TEÓRICOS DE LEITURA CRÍTICA QUE SERVIRÃO DE BASE PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	54

### CAPÍTULO 2: INTERAÇÃO EM SALA DE AULA E A PEDAGOGIA DE LEITURA CRÍTICA

2.1.	A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO.....	59
2.2.	TIPOS DE INTERAÇÃO PEDAGÓGICA.....	61
2.3.	A MULTIFUNCIONALIDADE DO IRF.....	66
2.4.	AS PERGUNTAS DO PROFESSOR E AS FUNÇÕES DE ASSISTÊNCIA AO APRENDIZ (SCAFFOLDING).....	71
2.5.	O MODELO DE MEDIAÇÃO DE DIXON-KRAUSS.....	74
2.6.	UMA POSTURA NEO-VYGOSTIANA.....	76

### CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

3.1.	A PESQUISA INTERPRETATIVISTA.....	77
3.2.	ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA.....	78
3.3.	A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS.....	80
3.4.	PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICO.....	81
3.5.	PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS.....	83
3.5.1.	SUJEITOS DE PESQUISA.....	83
3.5.1.1.	PROFESSOR-PESQUISADOR.....	83
3.5.1.2.	ALUNOS.....	84
3.5.2.	INSTRUMENTOS DE PESQUISA E COLETA DE DADOS.....	85
3.5.2.1.	A ATUAÇÃO DA PROFESSORA/PESQUISADORA.....	87
3.5.3.	CONTEXTO DE PESQUISA.....	88
3.5.4.	CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DO CORPUS REPRESENTATIVO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	88

### CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS: ENTRE O SUPORTE E O ABANDONO

4.1.	INTRODUÇÃO.....	91
4.2.	INVESTIGANDO A <i>AGENDA</i> DE P: LEITURA ALIADA E LEITURA OPOSICIONAL.....	93
4.3.	CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS PERGUNTAS DE P.....	104
4.4.	ANÁLISE DA INTERAÇÃO.....	120
4.4.1.	EVENTOS MAIS SIGNIFICATIVOS DA AULA 5.....	120
4.4.2.	UM EVENTO COMPLEXO DA AULA 6.....	135
4.5.	REFLEXÕES POSTERIORES.....	145

### CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1.	A CONSTRUÇÃO DA REFLEXÃO CRÍTICA EM UMA PEDAGOGIA DE LEITURA PARA ADOLESCENTES.....	147
------	---	-----

5.2.	MOMENTOS PROPÍCIOS PARA A CO-CONSTRUÇÃO: ADOLESCENTES MADUROS PARA A CRÍTICA.....	150
5.3.	IMPLICAÇÕES PARA A TEORIA E O ENSINO DA LEITURA CRÍTICA.....	153
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155
	ANEXOS.....	163

## RESUMO

Esta investigação foi realizada através de um estudo de auto-observação em sala de aula, de cunho etnográfico, orientado por reflexões teóricas sobre concepções de letramento e leitura crítica e tipos de interação pedagógica. O principal objetivo foi avaliar os efeitos de vários tipos de estratégias pedagógicas interacionais para a concretização de uma pedagogia crítica de leitura em língua inglesa e, principalmente, investigar e descrever as características da interação professor-alunos-texto que melhor promovem a co-construção da reflexão crítica e a conscientização dialógica. Para isso, o estudo foi teoricamente embasado por tendências interacionistas neo-vygotskianas que serviram de subsídios centrais para as análises.

As análises mostraram que – contrariamente ao que determinadas visões pós-estruturalistas da sala de aula de leitura defenderiam - a intervenção do professor na aula de leitura crítica não é sempre negativa nem autoritária; pode se dar de maneira monológica ou de maneira dialógica. Observou-se que os obstáculos à conscientização dialógica não se limitam ao papel centralizador do professor na interação; são também fruto da insegurança do professor frente ao trabalho de co-construção. Concluiu-se que é de fundamental importância para uma teoria da conscientização dialógica a compreensão dos recursos interacionais que promovem a interpretação situada, na qual o universo de experiência dos alunos é trazido para o trabalho de co-construção e desvelamento.

Palavras Chaves: leitura crítica – interação - conscientização dialógica.

## ABSTRACT

This investigation – and ethnographic, self-observation study carried out in an English language classroom – is supported by theories of literacy and critical reading and by views of pedagogical interaction. The main objectives are to evaluate the effects of different kinds of interactional strategies on the teaching of critical reading, and to investigate and describe the characteristics of the teacher-students-text interaction that most promote the co-construction of critical reflection and dialogical consciousness-raising. To this end, the study draws on Neo-Vygotskian theories of social interactionism, which provide the principal instruments of analysis.

The analyses showed that – contrary to what certain post-structuralist views of the reading classroom would predict - the teacher’s intervention in the critical reading classroom is not always negative and authoritarian. It can take place in either a monological or in a dialogical way. This study suggests that the centralizing role of the teacher during the interaction is not the only obstacle to a dialogical consciousness raising; the teacher’s insecurity vis-à-vis the work of co-construction is another important obstacle. The thesis concludes that any theory of dialogical consciousness raising must take into account the role of interactional resources that promote situated interpretation, in which the student reader’s universe of experience is brought to bear on the work of co-construction and “unveiling”.

Key words: critical reading – interaction – dialogical consciousness-raising.

## SÍMBOLOS UTILIZADOS

P = professora pesquisadora

A = fala de um aluno ou aluna identificados

As = vozes de alunos falando ao mesmo tempo

An = fala de aluno não identificado na filmagem

(INCOMP) = fala incompreensível

// = corte na fita

( ) = comentários da pesquisadora

## INTRODUÇÃO

### 1. ENSINO DE LÍNGUAS E GLOBALIZAÇÃO

Ensinar inglês no Brasil hoje em escolas de ensino regular (e também em outras modalidades de ensino) não é certamente tarefa fácil. Professores têm à sua disposição uma infinidade de materiais didáticos, nacionais e internacionais, teorias e pesquisas em Lingüística Aplicada para o ensino de língua estrangeira (LE), e mesmo assim percebe-se uma ansiedade geral criada pela incapacidade de se proporcionar juntas a competência lingüística e a competência crítica necessárias aos aprendizes em tempos de globalização, quando vemos, ao mesmo tempo, um desenvolvimento tecnológico que a humanidade nunca antes havia presenciado e uma acelerada integração econômica e cultural dominada, sobretudo, pelo universo anglo-falante.

Apesar do grande volume de produção científica nos estudos da linguagem, muitos pesquisadores<sup>1</sup> têm observado que as pedagogias tradicionais de ensino de línguas não têm dado conta de proporcionar ao aprendiz esta aquisição de linguagem que o faça não apenas apreender competência lingüístico-comunicativa<sup>2</sup>, mas também e, principalmente, o favoreça no sentido de tornar-se autônomo para interpretar as ideologias políticas e culturais que subjazem os discursos (tanto falados quanto escritos), os quais fazem parte do cotidiano político-social (Busnardo e Braga, 2000:03) da humanidade em tempos de globalização.

---

<sup>1</sup> Ver por exemplo os trabalhos de Busnardo e Braga, (1987, 1993, 2000), Freire e Macedo (1987), Pennycook (1994).

<sup>2</sup> Hymes (1972), em oposição ao conceito de competência lingüística de Chomsky (1959, 1965).

O objetivo desta dissertação de Mestrado é investigar a interação professor-alunos-texto em aulas de leitura crítica em língua inglesa. Visa providenciar subsídios, através de uma base teórica interacionista neo-vygotskiana, para uma reflexão mais profunda sobre a natureza da pedagogia crítica no Brasil, em uma época na qual a leitura crítica de textos vindos do universo anglo-americano se torna fundamental dentro do âmbito da educação brasileira, em todos os níveis.

A pesquisa será desenvolvida sob uma perspectiva etnográfica e toma como corpus principal duas aulas ministradas a alunos brasileiros adolescentes – na faixa etária entre 15 e 17 anos - em uma escola pública de Ensino Médio. O trabalho com adolescentes brasileiros foi uma escolha proposital, uma vez que pesquisas recentes<sup>3</sup> parecem indicar que é justamente sobre esta faixa populacional que o universo cultural anglo-americano exerce maior poder de sedução.

## 2. REFLEXÃO CRÍTICA COMO SAÍDA PARA UM TRABALHO DO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA HEGEMÔNICA.

Esta pesquisa toma por base uma concepção de hegemonia que vê a dominação da língua inglesa e a cultura anglo-americana como não monolítica; em outras palavras, entende, junto com Gramsci (Busnardo e Braga 2000, 2001) que as relações de poder são permeadas por brechas –

---

<sup>3</sup> Ver sobretudo o trabalho de Gentry El-Dash e Busnardo (2001) no qual se examinam as atitudes de alunos adolescentes em uma escola pública brasileira. Este trabalho chega à conclusão de que esta faixa da população é atraída não apenas pelo status privilegiado da língua inglesa, como também demonstra fortes sentimentos de solidariedade para com o universo anglo-americano, mediada pela cultura jovem (“youth culture”) globalizada.

formando um tipo de “malha” por onde é possível achar caminhos que permitem alianças dentro da própria estrutura vigente.

Partindo do pressuposto de que existem discursos ou “vozes” dentro da língua-cultura alvo com as quais o professor crítico de inglês pode se sentir solidário, o estudo terá entre os seus objetivos uma tentativa de concretizar uma pedagogia que visa desenvolver no aluno o discernimento entre vozes mais e menos hegemônicas dentro do universo cultural anglo-americano. Este discernimento seria parte fundamental da visão crítica almejada para o público adolescente brasileiro participante da pesquisa.

A principal razão de se propor uma prática pedagógica com enfoque no trabalho com a criticidade, está no fato de que são raras as pesquisas que lidam com a função de poder do inglês como língua hegemônica (Brito, 1999; Pennycook, 1994). A idéia de que ensinar inglês pode ser um meio de colaborar para a hegemonia desta língua e respectiva cultura, se constitui uma preocupação de muitos pesquisadores que lidam com o ensino de inglês no mundo hoje<sup>4</sup>.

Entre esses autores destacam-se Phillipson e Skutnabb-Kangas (1997). Com o seu conceito de inglês como língua imperialista, os autores questionam o caráter coletivo da política lingüística dominante e o papel dos profissionais que ensinam língua em um contexto político-econômico mundial no qual se predomina a hegemonia do inglês. Baseando-se nestas reflexões, os autores sugerem dois paradigmas de política lingüística: o paradigma da difusão do inglês e o paradigma da ecologia da linguagem<sup>5</sup>. Para Phillipson e Skutnabb-Kangas, fica evidente que,

---

<sup>4</sup> Em relação a questão do Inglês como língua hegemônica internacional, ver trabalhos de Tsuda (1994), Swales (1997), e Phillipson & Skutnabb-Kangas (1997).

<sup>5</sup> Originalmente os termos seriam: “Diffusion-of-English Paradigm” e “Ecology-of-Language Paradigm” - cujas características apresentadas por Tsuda (1994) seriam respectivamente: capitalismo, ciência e tecnologia, modernização, monolingualismo, internalização e globalização ideológica, transnacionalização, americanização e homogeneização da cultural mundial, imperialismo lingüístico e cultural; e uma perspectiva de direitos humanos,

quando predomina o primeiro paradigma – o da difusão do inglês, língua à qual subjazem apenas interesses políticos e econômicos dominantes - quase não há saída para o ensino de inglês para o educador comprometido com um ideal de equidade social. Para estes autores, a única saída pedagógica parece ser o ensino de outra língua que não seja o inglês, numa tentativa de afirmar e fortalecer a diversidade lingüística que a língua inglesa coloca em perigo.

Já Pennycook, em seu livro *The Cultural Politics of English as an International Language* (1994), traz uma proposta mais otimista. Para o autor, existe uma saída para o ensino de inglês através de uma posição intermediária: a partir de uma análise do discurso do inglês como língua internacional e do discurso do inglês como língua imperialista, o autor sugere um outro discurso, ou melhor, um contra-discurso chamado “worldliness” (inglês como “língua-no-mundo”) que contribuiria para a formulação de uma posição crítica frente à “neutralidade” internacional e ao imperialismo lingüístico.

*Gostaria de concluir, então, com um certo otimismo aqui e sugerir um papel para a sala de aula de língua inglesa no mundo que faz dela não o primo pobre de outras aulas que muitas vezes parece ser, mas um lugar chave na produção cultural global. Contra-discursos formulados a partir do inglês e a articulação de “conhecimentos insurgentes” e práticas culturais em inglês oferecem possibilidades alternativas aos colonizadores e pós-colonizadores, desafiando e mudando as culturas e os discursos que dominam o mundo. De algumas maneiras, então, a sala de aula de língua inglesa, junto com outros lugares da produção cultural e oposição política, poderia tornar-se um lugar chave para a renovação tanto de formas de cultura e conhecimento globais quanto locais. Quero fechar este livro aqui com este tom otimista, na esperança de que os educadores críticos de língua inglesa possam ser capazes de usar o conceito de inglês como “língua-no-mundo” que estou desenvolvendo aqui e engajarem-se em uma pedagogia crítica, transformativa e “crítica que escuta” através do inglês. (op. cit.:326)<sup>6</sup>*

---

igualdade na comunicação, multilinguagem, preservação das línguas e culturas, proteção a soberanias nacionais, promoção de uma educação de língua estrangeira.

<sup>6</sup> Tradução da autora da dissertação. Texto original: “I want to conclude, then, on a certain note of optimism here and suggest a role for the English language classroom in the world that makes it not the poor cousin to other classes that it so often seems to be, but rather a key site in global cultural production. Conter-discourses formulated through English and the articulation of insurgent knowledges and cultural practices in English offer alternative possibilities to

Na verdade, a preocupação do autor está nas práticas pedagógicas que se constituem apenas pelo ensino da língua, sem uma reflexão sobre o contexto sócio-histórico no qual o mesmo é produzido. O ensino de língua realizado desta maneira faz parte de um discurso de inglês como língua internacional, neutra, que serve apenas como instrumento. Pennycook se preocupa com os significados que são passados ao ensinar uma língua. Há ainda em seu trabalho uma discussão do conceito de voz relacionado às forças centralizadoras e descentralizadoras. A sugestão do autor para se lutar contra a hegemonia político-econômico-cultural – a força centralizadora - da língua inglesa é a instituição de práticas pedagógicas críticas. Uma saída seria um trabalho de problematização de temas polêmicos.

No Brasil, o ensino de Inglês como língua hegemônica é uma preocupação apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme citação abaixo:

*Questões como poder e desigualdade são centrais no ensino aprendizagem de línguas, particularmente no contexto de Língua Estrangeira. Tem sido preocupação freqüente de estudiosos da linguagem, notadamente no que se refere à situação de dominação do Inglês como segunda língua e mesmo como Língua Estrangeira. A posição do Inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como língua do poder econômico e dos interesses de classes, constituindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade. (pp. 39, 40)*

Porém, ao mesmo tempo em que os PCNs colocam o professor de inglês frente à diversidade e à premência de ensinar a língua hegemônica de maneira não ingênua, também enfatizam uma concepção sócio-interacionista da linguagem e da aquisição, que pressupõe o

---

the colonizers and post-colonizers, challenging and changing the cultures and discourses that dominate the world. In some senses, then, the English language classroom, along with other sites of cultural production and political opposition, could become a key site for the renewal of both local and global forms of culture and knowledge. I shall close this book here on this optimistic note, in the hope that critical English language educators may be able to use the concept of worldliness I have been developing here and engage in a critical, transformative and listening critical pedagogy through English”.

engajamento discursivo e o envolvimento com questões culturais associadas à língua-alvo, conforme citações abaixo:

*A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social... A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, sua capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. (p. 15) (...).*

*A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (p. 37)*

O grande problema dos PCNs é não deixar evidente para o professor de inglês como seria possível estabelecer uma pedagogia que seja capaz de proporcionar interação e engajamento discursivo com uma língua e cultura dominantes. Esta pesquisa se concentrará, em parte, em tentar solucionar este problema. Para isso, se faz necessária, como já mencionado anteriormente, outra concepção de hegemonia<sup>7</sup> que dê espaço à interação e à crítica dialógica.

---

<sup>7</sup>O conceito de hegemonia defendido aqui, é definido por O'Sullivan et al. (1994) da seguinte forma: *Hegemonia\*\*\* Um conceito desenvolvido por Gramsci nos anos 30 e retomado pelos Estudos Culturais, onde se refere principalmente à habilidade das classes dominantes, em certos períodos históricos, de exercer liderança e através desta liderança – e não através da coerção direta das classes subordinadas – manter seu poder sobre a direção econômica, política e cultural da nação. O aspecto crucial da noção de hegemonia não é que ela opere forçando as pessoas, contra a sua vontade consciente ou seu julgamento moral, a conceder poder aos já-poderosos, mas que ela descreve uma situação onde o nosso consentimento é ativamente procurado, em apoio a aquelas maneiras de fazer sentido do mundo que “por acaso” coincidem com os interesses do bloco de poder. Assim se explica como a nossa*

### 3. PROPOSTA E JUSTIFICATIVA PARA UM TRABALHO DE REFLEXÃO CRÍTICA SOB UMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA NEO-VYGOTSKIANA

Diante das reflexões apresentadas na primeira e segunda parte da introdução deste trabalho que diz respeito à necessidade de se colocar a criticidade como centro da reflexão, a sugestão é propor um trabalho a partir dos conceitos da leitura crítica utilizando textos que refletem tanto discursos contra-hegemônicos quanto hegemônicos. Mais especificamente, a proposta seria de utilizar-se de alguns tipos diferentes de textos veiculados pela mídia, tendo como base uma reflexão que diferencie os graus de hegemonia presentes nos discursos subjacentes. Neste sentido, o que se defende aqui é uma prática de leitura diferente daquelas normalmente observadas e criticadas na sala de aula de leitura brasileira, nas quais se observa apenas um trabalho superficial, ou seja, feito simplesmente sobre a compreensão dos textos ao nível da informação. Já a leitura crítica possui como uma de suas metas, ir além das práticas de aula de leitura convencionais tentando *desenvolver maneiras de penetrar e enxergar além dos textos e das suas descrições de mundos e culturas, maneiras de entender como os textos procuram posicionar o leitor como parte desses mundos e culturas* (Luke e Freebody, 1997:219).

Sendo assim, a principal justificativa deste trabalho seria o fato de que práticas que dêem espaço a abordagens críticas inovadoras para o ensino de inglês, tido como língua franca do mundo globalizado, podem colaborar para criar maturidade sobre a própria língua se for realizado um trabalho de reflexão sobre os discursos dominantes<sup>8</sup>, como sugerem Busnardo e Braga (1987)

---

*ativa participação na compreensão de nós mesmos, de nossas relações sociais e do mundo em geral, possa resultar na nossa cumplicidade com a nossa própria subordinação.*

<sup>8</sup> Pois segundo Luke (1993:32 in Lankshear, 1997), estes discursos dominantes fazem parte de nós “por que nós sempre estivemos neles, eles se tornaram “parte de nós” de maneira que nós nem mesmo os enxergamos: não

em seu trabalho *On the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil*, no qual as autoras propõem *a leitura da cultura anglo-americana a partir de um olhar brasileiro desmistificador*.

A investigação de como se dá a interação professor-alunos-texto, neste trabalho diferenciado com a leitura será o foco desta pesquisa. O estudo será teoricamente embasado por tendências interacionistas neo-vygotskianas que servirão de subsídios centrais para as análises. A escolha por certos conceitos interacionistas neo-vygotskianos se deu por acreditar-se que os mesmos permitiriam ir além de certa visão pós-estruturalista da sala de aula, na qual quase toda intervenção do professor é considerada como opressora. Quer-se com isto, fazer uma contribuição para a compreensão do papel do professor e dos alunos na construção do sentido e da reflexão crítica.

#### 4. PROBLEMAS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Neste trabalho será realizado um estudo de auto-observação em sala de aula, de cunho etnográfico, orientado por reflexões teóricas sobre concepções de letramento e leitura crítica e tipos de interação pedagógica. Pretende-se investigar os efeitos de vários tipos de estratégias pedagógicas interacionais para a concretização de uma pedagogia crítica de leitura.

---

acontece de olharmos para eles. Nós simplesmente atuamos neles e com eles. Ao praticar Discursos dominantes os professores sem querer se tornam agentes de políticas culturais de língua “quebrando” domínio.

Sendo assim, os problemas encontrados para esta pesquisa partiram da reflexão sobre determinados conceitos teóricos que, aplicados na prática de sala de aula, poderiam esclarecer o que exatamente acontece, do ponto de vista da interação, numa aula de leitura que se diz crítica.

Tendo como principais dados de pesquisa as aulas gravadas em vídeo, os textos sugeridos para um trabalho de leitura crítica, as propostas de questionamentos e análises pré-pedagógicas do professor-pesquisador, propõe-se nesta investigação responder:

**1ª - Que tipos de interação pedagógica se observam em uma aula de leitura em inglês que se diz crítica?**

**2ª - Como se constrói em sala de aula uma reflexão que se quer crítica?**

**3ª - Que tipos de dificuldades pode apresentar uma prática pedagógica de leitura que se diz crítica, realizada com adolescentes na faixa etária entre 15 e 17 anos?**

## 5. DESENHO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi concebida sob uma perspectiva etnográfica, partindo-se primeiramente dos questionamentos apresentados acima. Posteriormente foi feita uma leitura minuciosa da bibliografia que poderia servir de suporte teórico. Em seguida foram realizadas a coleta dos dados, a definição dos critérios de seleção do corpus representativo e a seleção do mesmo, que serão detalhadamente apresentadas no capítulo 3.

Em seguida foram realizadas leituras exaustivas do corpus representativo, na tentativa de encontrar quais os pontos importantes a serem investigados, procedendo-se, em seguida, à análise dos dados e verificação dos resultados.

## 6. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo faz um apanhado teórico geral sobre a pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica, apresentando no final alguns conceitos de leitura crítica que servirão de base para a análise dos dados. Apresenta-se também neste capítulo uma breve discussão sobre a visão do sujeito da pós-modernidade que se confronta com a noção de agência da leitura crítica.

No segundo capítulo está apresentada uma discussão sobre alguns conceitos interacionistas neo-vygotskianos, que servirão de parâmetros para se analisar as interações das aulas que constituirão o corpus representativo da pesquisa.

O terceiro capítulo trata da metodologia utilizada para a pesquisa, incluindo uma reflexão sobre a pesquisa qualitativa, e também procedimentos de coleta de dados e análise, bem como uma apresentação dos instrumentos de pesquisa, contexto e sujeitos.

O quarto capítulo consiste da análise de duas aulas durante as quais foram trabalhados dois textos que sugeriram diferentes tipos de leitura (aliada e oposicional), para tentar identificar os eventos pedagógico-comunicativos - desencadeados por perguntas de vários tipos - e as estratégias interacionais que ocorrem no interior desses eventos. Outro objetivo da análise será tentar verificar como a professora-pesquisadora pensava a sua agenda pedagógica, como a utilizou durante as suas aulas, se a manteve e quais modificações realizou durante a interação, na tentativa – ou não – de induzir os alunos à sua interpretação pessoal dos textos que trabalhou.

No quinto capítulo são apresentadas algumas reflexões conclusivas da pesquisa realizada.

## CAPÍTULO 1

### PEDAGOGIA CRÍTICA, LETRAMENTO CRÍTICO E LEITURA CRÍTICA

#### 1.1. PEDAGOGIA CRÍTICA

Devido à necessidade urgente de pedagogias que efetivamente dêem um lugar para as questões sociais, que como discutido anteriormente são extremamente importantes na nova ordem global<sup>9</sup>, observa-se que muitas pesquisas têm sido realizadas sob o viés de abordagens sócio-culturais e sócio-políticas. Uma abordagem muito discutida, que traz como pressuposto estas questões, é a pedagogia crítica.

Para Pennycook (1994) a pedagogia crítica fará com que a aula de inglês se torne um espaço de reflexão. Em seu livro *The Cultural Politics of English as an International Language*, além de focar a questão da hegemonia da língua inglesa no mundo globalizado e suas implicações para o ensino/aprendizagem de LE, Pennycook propõe definições e aponta nove objetivos da pedagogia crítica, sugeridas por Giroux (1991)<sup>10</sup>, que estão relacionadas a seguir.

1. Formar cidadãos políticos.
2. Ter a ética como ponto central no processo educativo.

---

<sup>9</sup> Capítulo nove: “Towards a critical pedagogy for teaching English as a worldly language”, pp. 295-327.

3. Entender as diferenças de formação das identidades de professores e alunos, e como essas diferenças são mantidas.
4. Privilegiar a cultura e o conhecimento adquiridos antes da fase escolar.
5. Procurar formas críticas de conhecimento e também trabalhar na criação de novas formas.
6. Rejeitar a objetividade em favor de um conhecimento mais parcial e particular.
7. Incluir não apenas crítica da linguagem, mas também a visão de um mundo melhor *pelo qual vale a pena lutar*.
8. Ver como “intelectual transformador”, valorizando o significado de um trabalho que caminha em direção à transformação social.
9. Trabalhar com a noção de voz que valoriza a natureza política do sujeito.

Para Pennycook, de maneira geral, a pedagogia crítica é a educação que possui um desejo de mudança social e de “empowerment” (o fortalecimento do mais fraco), que objetiva promover mudança na escola e na sociedade para o benefício mútuo de ambas.

*Considerando a escola não como um lugar onde um corpo neutro de conhecimento que faz parte do currículo é passado aos alunos com vários níveis de sucesso, a pedagogia crítica vê a escola como arenas culturais e políticas onde formas culturais, ideológicas e sociais diferentes estão constantemente em luta. O questionamento acontece ao redor de como construir uma teoria e prática de educação que possa então, por um lado, explicar porque alguns alunos desprivilegiados falham na escola e, por outro, desenvolver modos de ensinar que ofereçam maiores possibilidades para pessoas de cor, minorias étnicas, estudantes da classe trabalhadora, mulheres, homossexuais e lésbicas, e outros, não só para que eles possam ter uma melhor chance de "sucesso" nos modos tradicionalmente definidos pela educação mas também para que estas definições possam ser mudadas tanto dentro quanto fora da escola. (op. cit.: 297).*

Como se pode observar, a citação acima apresenta os três grandes temas da pedagogia crítica de viés multiculturalista e pós-modernista: gênero, classe e raça<sup>11</sup>. Outros trabalhos fundamentados na pedagogia crítica de leitura através de temas, foram inspirados no conceito de *tema gerador* de Freire (1987). O tema na pedagogia freireana, originalmente pensada para camponeses, difere do conceito de tema do multiculturalismo, surgindo essencialmente a partir do universo do sujeito. Para Freire, investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis<sup>12</sup> (op. cit.: 98).

Moraes (1996) se inspira em Freire e nos estudos bakhtinianos para formular o seu conceito de pedagogia dialógico-crítica para um público bilíngüe de minorias sociais e étnicas nos Estados Unidos. Para a autora, a pedagogia crítica é a pedagogia que afirma a voz do aprendiz e o torna cidadão melhor preparado para atuar no processo democrático de transformação da sociedade. O principal objetivo desta pedagogia é situar a aprendizagem nas experiências, culturas, entendimentos atuais, aspirações e no cotidiano dos alunos.

*O projeto político e social da pedagogia crítica é a transformação da sociedade através do desafio das relações de poder dominantes e das ideologias que as apóiam*<sup>13</sup>. (op. cit.:107)

Para Moraes (op. cit.), a pedagogia dialógico-crítica é a pedagogia que traz a possibilidade para as vozes serem ouvidas em uma consciência social dialógica na qual a voz do oprimido alcança a do opressor – sendo que este último é também um outro oprimido – e ambos se tornam

---

<sup>11</sup> Kumaravadivelu (1999), baseando-se em Foucault (1972), discute esses temas da pedagogia crítica como discursos que surgiram com o pós-estruturalismo.

<sup>12</sup> Para Freire, práxis é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. É a reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade. “Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (p. 38).

<sup>13</sup> Tradução da autora da dissertação. Texto original: “The social and political project of critical pedagogy is the transformation of society through challenging dominant power relations and the ideologies that support them.”

agentes engajados na direção de uma liberdade social recíproca (p. 116). Desta maneira, é possível traçar características do papel do professor e do aluno:

#### 1) Papel do professor:

- conduzir o aluno a uma dimensão crítica e criativa no processo de ensino-aprendizagem, que deve estar ligado às suas próprias experiências e formação cultural;
- encorajar o aluno para que este se torne um agente na luta pela transformação social e política;
- respeitar a diversidade, compreendendo seus alunos sob a luz da comunidade em que ele vive, ao invés de entender o comportamento do aluno como desvios inaceitáveis dentro das normas dominantes;
- criar situações de ensino-aprendizagem que sejam relacionadas às práticas sociais de relevância para a materialidade de seu cotidiano;
- reconhecer que a interação entre os alunos é de fundamental importância;
- contar com a colaboração do aluno no momento de preparar o seu programa de estudo.

#### 2) Papel do aluno:

- envolver-se numa dimensão crítica e criativa no processo de ensino-aprendizagem, que deve estar relacionado às suas próprias experiências e formação cultural;
- expressar sua visão pessoal de uma perspectiva crítica, através de um processo dialógico;
- colaborar para a elaboração do seu programa de estudo;
- comprometer-se com o progresso de todos e não de forma individualista;
- ser ativo e dinâmico, considerando-se responsável pelo seu crescimento na construção de seu conhecimento.

Freire e Macedo (1987), definem a pedagogia crítica como forma de política cultural. Para os autores a pedagogia crítica trata da experiência do aprendiz, considerando os problemas e necessidades dos alunos como ponto de partida. Para os autores é função das pedagogias que se dizem críticas: 1) atribuir voz ao aluno; 2) investigar a produção de leituras (do mundo e da “palavra”) diferenciadas; 3) criar condições necessárias para identificar e problematizar os meios contraditórios e múltiplos de ver o mundo que o aluno utiliza na construção de sua própria visão de mundo; 4) desenvolver e interrogar como os alunos desempenham operações ideológicas para desafiar e adotar certas posições oferecidas a eles nos textos e contextos disponíveis tanto na escola quanto na sociedade; 5) oferecer base para o desenvolvimento de possíveis alianças e projetos a partir dos quais o professor e os alunos possam dialogar e lutar juntos para que suas posições sejam ouvidas dentro e fora da sala de aula, numa comunidade mais ampla; 6) fornecer uma base pedagógica para entender como e por que a autoridade é construída e a quais propósitos serve.

Observa-se que a proposta de pedagogia crítica de Freire e Macedo se constitui essencialmente da valorização do contexto do aluno e da concepção do papel do professor como desvelador ou desmistificador do outro poderoso, em outras palavras, vê o professor como conscientizador.

## 1.2. LETRAMENTO CRÍTICO

Antes de se propor algumas definições de letramento crítico, faz-se necessária uma breve discussão do termo letramento. Para isso se tomará por base o trabalho de Lankshear (1997) com os autores Gee, Knobel e Searle, intitulado *Changing Literacies*.

Segundo Lankshear (1997: 06) o termo letramento tem sido associado recentemente com iniciativas (de ensino de língua para adultos) que estão ligadas à transformação da consciência, e em particular à consciência política e social, de um modo que os termos “leitura” e “escrita” não estão. Neste sentido há um desconforto por parte de muitos professores que ainda possuem uma concepção mais tradicional de letramento. Para estes professores o letramento consiste em ensino mecânico e descontextualizado de habilidades de leitura e escrita para crianças.

Atualmente o termo letramento tem sido usado por muitos, como mencionado acima, sob um outro aspecto. Um exemplo citado por Lankshear (op. cit.) é um trabalho desenvolvido na Austrália, chamado *Australian Language and Literacy Policy*, que assim define letramento<sup>14</sup>:

*Letramento é a habilidade de ler e usar informação escrita e escrever adequadamente, em uma variedade de contextos. É usado para desenvolver conhecimento e compreensão, para alcançar crescimento pessoal e funcionar efetivamente em nossa sociedade. O letramento também inclui o reconhecimento de números e sinais matemáticos básicos e símbolos no texto. O letramento envolve a integração da fala, compreensão auditiva, e pensamento crítico com leitura e escrita.*<sup>15</sup> (p. 06)

<sup>14</sup> Australia's Language, DEET 1991b:9 apud Lankshear, 1997:6.

<sup>15</sup> Tradução da autora da dissertação. Texto original: "... the ability to read and use written information and to write appropriately, in a range of contexts. It is used to develop knowledge understanding, to achieve personal growth and to function effectively in our society. Literacy also includes the recognition of numbers and basic mathematical signs and symbols within text. Literacy involves the integration of speaking, listening, and critical thinking with reading and writing."

Percebe-se aqui que o autor vai além de suas definições iniciais de letramento, baseados nos conceitos de adequação e funcionalidade. Fica claro que hoje em dia o termo letramento pode até se referir ao uso de símbolos em geral, à integração fala-escrita e ao pensamento crítico. Há um reconhecimento implícito de que os “letramentos” são múltiplos e fixados em práticas sociais diversas trazendo, assim, uma noção mais ampla de leitura.

Para Gee (apud Lankshear, 1997), com o seu conceito de “Discourse”<sup>16</sup> e “coordinations”<sup>17</sup>, letramento crítico é a habilidade de justapor Discursos, e verificar como Discursos competitivos formulam e reformulam elementos variados, que dão origem a perguntas e questões sobre os interesses, objetivos e relações de poder entre e dentro de discursos. Para o autor, devido à nova ordem global na qual vigora a diferença<sup>18</sup>, o letramento crítico requer a criação de um novo Discurso, com uma nova comunidade de elementos humanos, que tenha como seu objetivo a reformulação de elementos, em nome da justiça social proporcionando um tratamento mais humano para todos. (Gee, op. cit.: xviii)

Na mesma obra, antes de propor uma definição para letramento crítico, Lankshear (op. cit.) discute a noção de criticidade. Para o autor, o conceito de crítica está relacionado a termos de

---

<sup>16</sup> Para o autor, “ ‘Discurso’ é a maneira de ‘estar junto no mundo para os humanos’, seus modos de pensar e sentir (etc.) e para as coisas não humanas, de modo que tais coordenações de elementos e os elementos em si tenham suas identidades reconhecidas. ‘Discurso’ nomeia “the patterning” das coordenações, seu reconhecimento, tal como dos seus elementos.

<sup>17</sup> O autor define ‘coordinations’ como uma maneira diferente de olhar para a identidade, devido ao conjunto de diferenças que constituem a nova ordem global, conforme descrito na nota 24. As coordenações são construídas de elementos diferentes, sendo que alguns são pessoas, bem como sua maneira de pensar, agir, sentir, avaliar, interagir, vestir-se, mover-se, gesticular e ser, e outros são outros tipos de coisas como lugares, atividades, instituições, objetos, ferramentas, língua e outros símbolos. Cada elemento tem dois papéis: o de coordenar ativamente outros elementos (em seu próprio interesse) e o de passivamente ser coordenado por outros elementos. (op. cit.)

<sup>18</sup> Para o autor, vivemos uma era de diferenças: *peças diferentes, lugares e atividades diferentes, objetos e ferramentas diferentes, palavras diferentes, roupas diferentes, todas revelam aspectos diferentes de nós mesmos... nós sentimos, agimos e parecemos pessoas diferentes*. Por isso, imaginando este cenário de diferenças, podemos sentir mudanças de identidade atuando em nosso corpo. (Gee, op. cit.)

valores positivos como liberdade, democracia e “empowerment”<sup>19</sup>, sendo que o contrário seria ingenuidade, superficialidade e acriticidade. O letramento crítico seria concretizado por duas abordagens principais: engajamento crítico com e através dos textos, e prática social crítica.

Para Baynham (1995), o letramento crítico está muito estritamente relacionado a engajar o sujeito em uma atividade crítica ou problematizadora que se concretiza através da linguagem como prática social.

*O letramento crítico necessariamente implica em operacionalizar sobre o nível da linguagem como prática social; ela envolve identificar o que é problemático, não aceitando a versão tida como garantida. Ela envolve perguntar “por quê?”. Isto também quer dizer que, como prática social, o letramento crítico não existe em um vácuo mas é expresso ou realizado no processo social. (op. cit.: 24)<sup>20</sup>*

Como para Baynham o questionamento está na base de uma pedagogia que se diz crítica, o objetivo seria descobrir como algo funciona através das seguintes perguntas: 1) Por que isto existe ou acontece?; 2) Qual é o seu propósito?; 3) Aos interesses de quem serve?; 4) Os interesses de quem são frustrados?; 5) Como funciona?; 5) É necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor? Para Baynham o letramento crítico pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver o pensamento crítico simplesmente porque a língua é poderosa como prática social. Nas palavras do autor, as instituições e organizações sociais são mantidas e reproduzidas através da linguagem, sendo a mesma o veículo que apresenta o ser humano nas ordens sociais. O letramento crítico pode desenvolver uma consciência crítica dos propósitos sociais e dos interesses que os mesmos servem.

---

<sup>19</sup> O termo pode ser traduzido como: ato de fortalecer o fraco, ato de dar poder ao fraco.

<sup>20</sup> Tradução da autora da dissertação. Texto original: “Critical Literacy necessarily implies operating on the level of language as social practice; it involves identifying what is problematic, not accepting the taken for granted version. It involves asking ‘why?’. It also follows that, like social practice, critical literacy does not exist in a vacuum but is expressed or realized in social process.”

### 1.3. LEITURA CRÍTICA

Em relação às definições de leitura crítica, que estão estreitamente relacionadas às definições de pedagogia crítica e letramento crítico, há muitos autores que se poderia citar. Aqui serão consideradas as abordagens de Freire (1987), Freire e Macedo (1987), Fairclough (1989, 1992, 1995), Baynham (1995), Meurer (2000), Busnardo e Braga (1987, 1993, 2000, 2001) e Wallace (1992).

Freire, autor brasileiro citado por vários pesquisadores cujos trabalhos foram utilizados como base teórica desta pesquisa, possui alguns conceitos que se tornaram fundamentais para a pedagogia e leitura críticas. Embora Freire não tenha focado o ensino de LE em seus trabalhos<sup>21</sup>, sua filosofia e contribuições teórico-metodológicas têm sido incorporadas nas reflexões sobre a pedagogia crítica e o ensino de leitura crítica em LE, na busca de resgatar a valorização do contexto social e cultural dos aprendizes. Pennycook, por exemplo, sugere como um dos caminhos para a pedagogia crítica do inglês a noção freireana de um currículo baseado em *colocação de problema* (“problem-posing curriculum”) para aumentar a consciência crítica de questões que fazem parte da vida dos aprendizes. Implícita nesta formulação está a possibilidade de um curso de leitura crítica poder ser concebido em torno de uma série de temas ou questões geradoras que conduziriam naturalmente à problematização da realidade social e do universo do sujeito.

A incorporação da realidade vivencial do aprendiz no contexto de ensino de leitura crítica (o que poderia ser chamado de uma “prática de interpretação situada”) é explorada em Freire e

---

<sup>21</sup> Como por exemplo em sua obra-prima: Pedagogia do Oprimido, cuja 1ª edição é de 1970.

Macedo<sup>22</sup>. Neste trabalho, Freire argumenta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Deste modo, a leitura crítica implica na leitura dos contextos a partir dos quais dado texto foi produzido, e a partir dos quais é lido.

*A leitura não consiste meramente na decodificação da língua ou palavra escrita; antes, ela é precedida por uma relação com o conhecimento do mundo. Língua e realidade estão dinamicamente interligadas. A compreensão realizada pela leitura crítica de um texto implica perceber a relação entre texto e contexto.*<sup>23</sup>

Aqui fica evidente a tentativa de Freire de ir além do contexto social familiar do sujeito leitor, para levar em conta, também, um conceito mais amplo de contexto que considera as condições de produção do texto.

Uma outra noção da pedagogia freireana aplicável à leitura, é a ênfase em fatores sócio-políticos, *através de um processo de crítica cultural* (Baynham, 1995). Esta pode ser concretizada pela forma de refletir, negociar e transformar a relação entre o ensino em sala de aula, produção de conhecimento, estruturas institucionais da escola e as relações sociais e materiais presentes na macro-comunidade, sociedade e Estado Nação, que contribuirão para a autonomia dos aprendizes. Esta autonomia os oportuniza a afirmar e celebrar os efeitos de diferentes vozes e experiências, enquanto reconhecem que tais vozes devem ser questionadas por vários interesses ontológicos, epistemológicos, éticos, ideológicos e políticos.

Para a autora deste trabalho, é possível fazer uma relação dos conceitos de Freire sobre a importância de contextos sócio-políticos e ideológicos no ato de ler com os conceitos de Fairclough (1989, 1992, 1995), um outro autor muito importante para uma teoria de leitura

---

<sup>22</sup> Trabalho intitulado: *Reading the Word and the World*, publicado em 1987.

<sup>23</sup> Tradução da autora da dissertação. Texto original: "Reading does not consist merely of decoding the written word or language; rather, it is preceded by na intertwined with knwoledge of the world. Language and reality are dynamically interconnected. The understanding attained by critical reading of a text implies perceiving the relationship between text and context.

crítica. Em seu conceito de Consciência Crítica da Linguagem, linguagem e discurso são elementos intrínsecos da “engenharia social”, inseparáveis dela. Linguagem e discurso são constituídos de ideologia assim como a engenharia social o é. A ideologia é a malha que sustenta toda a matéria social. Não há como se falar em discurso sem relacioná-lo à ideologia.

As idéias do autor parecem se apresentar da seguinte maneira: primeiro o mundo, uma construção de idéias que se associam a certos grupos e se multiplicam dentro deles. Depois as formas, criadas por essas idéias e usadas para criar, desenvolver e transmitir essas mesmas idéias e assim, refazer o mundo. A linguagem é uma dessas formas, e o discurso é a utilização máxima da linguagem, pois é a linguagem em uso, em um determinado momento e lugar, através de determinados agentes.

*Norman Fairclough começa definindo as características do Estudo Crítico da Linguagem, distinguindo-o de outras orientações da Linguística que também tem procurado unir língua com sociedade. É central aqui duas afirmações; que língua é prática social e não um fenômeno externo para a sociedade ser acidentalmente à ela correlacionada, e que língua vista como discurso e não como texto pronto que nos leva a considerar apenas os instrumentos da linguagem, os produtos que nós ouvimos e vemos, mas também as condições de produção e interpretação dos textos, em suma o processo de comunicação do qual o texto é apenas uma parte.<sup>24</sup> (Christopher N. Candlin apud Fairclough, 1989: vii-viii).*

Fairclough afirma que um texto é supostamente um produto de práticas discursivas, incluindo produção, distribuição, e interpretação que acontecem num complexo mosaico de práticas sociais. Ou seja, o significado de um texto é construído não apenas a partir das palavras

---

<sup>24</sup> Tradução da autora da dissertação. Texto original: “Norman Fairclough begins by defining the characteristics of Critical Language Study, distinguishing it from those other orientations within Linguistics which have sought to connect language with society. Central here are two assertions; that language is social practice and not a phenomenon external to society to be adventitiously correlated with it, and that language seen as discourse rather than as accomplished text compels us to take account not only of the artifacts of language, the products that we hear and see, but also the conditions of production and interpretation of texts, in sum the process of communicating of which the text is only a part.”

impressas no papel, mas também de como estas palavras são usadas em um contexto social particular. Baseando-se nestes conceitos, o autor criou a sua *concepção tri-dimensional de discurso*, conforme esquema representado abaixo:



Figura 1. Three-dimensional conception of discourse  
(Fairclough, *Discourse and Social Change*, 1992:73)

Ainda segundo Fairclough, as pessoas interagem dentro de convenções sociolingüísticas, recheadas de idéias baseadas em “senso comum”. Cabe à consciência crítica da linguagem esmiuçar o discurso, trazer à tona as convenções sociais e revelar idéias do “senso comum” que

produzem as interações lingüísticas e criam o caráter das relações sociais, mantendo poderes conquistados ou rebelando-se contra eles. Esta é a consciência crítica da linguagem que não apenas desvenda o que está por trás do discurso, mas também habilita o falante/ouvinte e escritor/leitor a escolher o seu próprio discurso. Esta é a consciência crítica da linguagem, que possibilita às pessoas se apoiarem na reflexão crítica para contestar as práticas que as subjagam, como também a utilizarem a linguagem para não subjugar outros; sendo assim, a consciência crítica da linguagem pode contribuir para a conquista da emancipação humana<sup>25</sup>. Como argumenta Fairclough (op. cit.), através da conscientização, os aprendizes podem se tornar mais conscientes das coações exercidas sobre as suas próprias práticas, e das possibilidades, riscos e custos de se desafiar, individual ou coletivamente, essas coações e se engajar em uma prática “emancipatória” da linguagem. Neste sentido para Meurer (2000),

*Ler criticamente significa procurar entender que representar o mundo de uma determinada maneira, construir e interpretar textos evidenciando determinadas relações e identidades constituem formas de ideologia. E, como observa Fairclough (1989:85), “a ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível”, quando as coisas são vistas como senso comum, naturais, não problemáticas. A ideologia perpassa nossas práticas discursivas e sociais e está implícita nas formas de ver, pensar, compreender, recriar ou desafiar e também em mudar maneiras de falar e agir. Assim, como também afirma Fairclough (p. 85), se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum, daquilo que parece natural, sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprios ou de si própria, “aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente”. (op. cit.:169).*

---

<sup>25</sup> Segundo Freire, “para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo”. (1987:75).

Ainda para Meurer é preciso ver o processo de leitura na sua abrangência social e não apenas na sua dimensão cognitiva. Para o autor é premente a necessidade de desenvolver e testar formas de incentivar os alunos, professores e indivíduos em geral, a se interessarem em contestar ou *quebrar o círculo do senso comum, daquilo que parece natural, não problemático, mas que recria e reforça formas de desigualdade e discriminação* (p. 169).

No trabalho de Freire (1987), pode-se encontrar esta mesma idéia através do que o autor chama de educação problematizadora:

*...a prática bancária (...) implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos; a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de **desvelamento**<sup>26</sup> da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.*

*Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (p. 70).*

O modelo tri-dimensional de análise crítica do discurso de Fairclough (conforme figura 1) se assemelha ao modelo de leitura como prática social de Baynham (conforme figura 2). Para Baynham, uma teoria adequada de leitura deve também dar espaço para diferentes aspectos de organização lingüístico-textual e vários tipos de conhecimento prévio do leitor. Assim, na leitura como prática social, os processos interpretativos nascem a partir da interação entre o texto e os recursos (conhecimentos) que o leitor traz para a tarefa de ler.

---

<sup>26</sup> Grifo da autora deste trabalho.

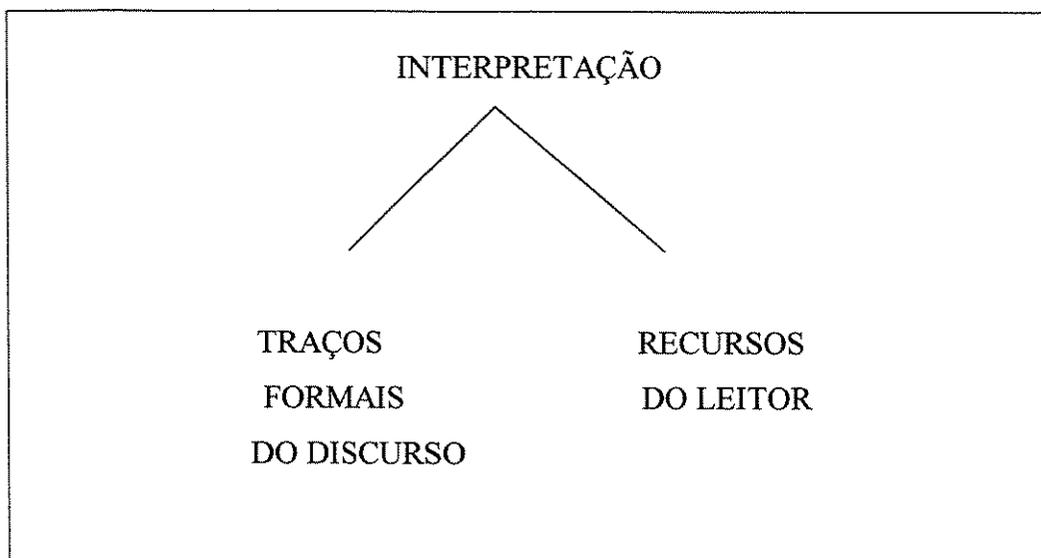


Figura 2. Modelo de leitura como prática social.  
(Baynham, *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*, 1995)

Baynham traz uma questão importante para o debate teórico: a importância do trabalho com a linguagem e, ao mesmo tempo, com os tipos de conhecimento social na interpretação dos textos. O autor conclui o quinto capítulo do seu livro *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts* da seguinte maneira:

*A abordagem para leitura neste capítulo enfatiza a interação entre conhecimento lingüístico e outros tipos de conhecimento na interpretação dos textos. Neste sentido está a importância lingüístico-pragmática da leitura, pois enfatiza primeiro a dimensão da organização textual e secundariamente os processos sociais envolvidos na construção e interpretação, envolvendo a interação de conhecimento lingüístico, com um trabalho interpretativo de esquemas de conhecimento prévio. A dimensão do texto como prática social e portanto leitura como prática social traz para o jogo o papel crucial da leitura crítica. (p. 206)<sup>27</sup>*

<sup>27</sup> Tradução da autora da dissertação. Texto original: “The approach to reading in this chapter has emphasized the interaction of linguistic and other kinds of social knowledge in the interpretation of texts. To that extent it is a linguistic-pragmatic account of reading, in that it emphasizes first the dimension of text organization and secondly the social processes involved in text construction and interpretation, involving the interaction of linguistic knowledge, with interpretative work and background knowledge schemata. The dimension of text as social practice and therefore reading as social practice brings into play the crucial role of critical reading.”

Fica evidente na discussão acima a necessidade de se dar espaço ao trabalho com a linguagem, que se constitui um dos problemas apontados em relação à proposta de pedagogia crítica de Freire. No Brasil, o trabalho desenvolvido por Busnardo e Braga (2000, 2001) evidencia a necessidade de se promover práticas – tanto no ensino de inglês como língua estrangeira quanto no ensino de português como língua materna – que dêem espaço para o trabalho simultâneo sobre reflexão crítica e reflexão lingüística. Já em 1987, as autoras tinham enfatizado como a reflexão cultural crítica atrelada ao ensino da língua inglesa é fundamental, dada a sujeição dos alunos brasileiros à cultura anglo-americana, em um contexto no qual a língua inglesa possui status hegemônico. Nos trabalhos mais recentes, Busnardo e Braga insistem na importância da existência de um espaço para a reflexão lingüístico-textual na formação de leitores críticos de textos em inglês, ressaltando que muitos estudos clássicos da pedagogia crítica – como os de Freire – estimulam a reflexão sócio-ideológica sem oferecer diretrizes para o professor que sente a necessidade de uma prática mais informada pelos recentes avanços nos estudos da linguagem e do discurso.

A preocupação de Busnardo e Braga de explorar de *forma atrelada o ensino de língua e o questionamento ideológico* se explica pelo fato destas autoras terem observado, através de sua prática de ensino de inglês para leitura em contexto brasileiro, que a falta de domínio lingüístico impossibilitava o *questionamento crítico autônomo*:

*Nas aulas de leitura, observamos que nossos alunos tendiam a adotar duas estratégias de leitura para compensar seu conhecimento limitado de inglês: usavam o professor como mediador de sentidos ou discutiam os textos baseados em interpretações ancoradas nos fragmentos do texto que conseguiam entender. Ambas as estratégias são problemáticas quando se almeja desenvolver um leitor crítico em uma língua estrangeira. (...)*

*Essas constatações nos levaram a explorar questões específicas de aquisição de língua estrangeira, já que nossa prática indicava que o conhecimento lingüístico*

*era uma condição necessária para a formação do leitor crítico.* (Busnardo e Braga, 2000: 92).

Essencial, então, na pesquisa mais recente sobre a pedagogia de leitura crítica, é que haja um enfoque sobre a formação de um leitor ativo, questionador e, sobretudo autônomo. Esta preocupação com a formação de um leitor assertivo, como sendo não desligado do trabalho sobre o texto e a linguagem, está também presente na visão de Wallace (1992).

Esta autora sugere um *procedimento para a leitura nas entrelinhas*, porém sua discussão vai além. Wallace diz que o leitor pode adotar uma posição agressiva ou submissa em relação ao texto, e que há aspectos importantes a serem considerados nestas posições: a) o leitor pode ser excessivamente submisso mesmo quando domina o assunto, b) a submissão é imposta ao leitor e c) ao invés de se submeter, o leitor pode questionar o autor não só em termos proposicionais<sup>28</sup>, mas também, em termos ideológicos. A partir de Fairclough (1989), Wallace define ideologia como sendo as pressuposições de senso comum que ajudam a legitimar as relações sociais existentes e as diferenças de poder. Neste sentido, Wallace (op. cit.) parece afirmar que a leitura efetiva envolve o desafio às pressuposições ideológicas bem como ao conhecimento proposicional em textos escritos. O papel do professor seria o de orientar os alunos para que se conscientizem dos implícitos ideológicos, das pressuposições. Nas palavras de Wallace, a sua pedagogia *ajuda os leitores a resistirem a certos tipos de assaltos apresentados por textos escritos*. O que a autora defende é a questão da conscientização do que é a leitura e dos processos nela envolvidos. Lankshear (1997) refere-se ao trabalho de Wallace da seguinte maneira:

*O seu objetivo como 'literacy teacher' é capacitar os aprendizes a verem os textos e a leitura como problemáticos, entender o caráter político-ideológico do*

---

<sup>28</sup> A autora traz esta idéia baseada no trabalho de Widdowson (1984).

*letramento como um fenômeno social, e tornar-se menos submisso na interação com os textos escritos.*<sup>29</sup> (p. 48).

Como Wallace, Busnardo e Braga (2000,2001) focalizam na teorização da postura do leitor frente ao texto ao qual é exposto. Para estas autoras, a insistência sobre a não-passividade do leitor crítico se traduz pelos conceitos neo-gramscianos de *agência e resistência*. Colocando-se contra a idéia pós-estruturalista e pós-modernista do sujeito como sendo completamente determinado pela linguagem, pelo discurso e pela ideologia, as autoras defendem a existência do sujeito-come-agente como pré-condição da própria crítica ideológica. Nesta visão, o sujeito leitor possui liberdade suficiente para o discernimento: pode escolher resistir aos textos ou formar uma aliança<sup>30</sup> com eles. O leitor não-livre é quase condenado a uma leitura submissa do texto que veicula uma ideologia hegemônica.

A partir da discussão dos conceitos e das pesquisas acima apresentada, a autora deste trabalho conclui que seria de fundamental importância definir o papel do professor em uma prática de leitura que se diz crítica. Parece ficar evidente que, tomando por base as reflexões apresentadas neste capítulo, o papel do professor que possui práticas de leitura coerentes com a pedagogia crítica, teria dois papéis: o de desvelador da realidade ou, em outras palavras, o professor teria o papel de conscientizador da ideologia dos discursos hegemônicos; e, também o professor teria o papel de ajudar os alunos a se aliar a outros discursos, na busca da justiça e igualdade. Porém não se pode ignorar que cabe ao professor que se diz crítico, além de desvelar a

---

<sup>29</sup> Tradução da autora da dissertação. Texto original: “Her aim as a literacy teacher is to enable learners to see texts and the reading of texts as problematic, to understand the political-ideological character of literacy as a social phenomenon, and to become more assertive in interacting with written texts.”

<sup>30</sup> Para Busnardo (1999, mimeo), embora a resistência seja identificada com os discursos contra-hegemônicos, pode também ser ampliada através da aliança, uma vez que, mesmo dentro de grupos de mais poder, existem posturas às quais é possível se aliar, na luta pela justiça e pela igualdade. Este conceito de aliança deve muito à concepção gramsciana de hegemonia (como também de classe e de cultura) não monolítica. Em outras palavras, a cultura dominante não é monolítica; deve ser entendida mais como uma “malha”, cujos espaços abertos podem atrair para a aliança.

realidade, conscientizar e ajudar a interpretar as ideologias subjacentes aos discursos, a tarefa de ensinar a língua estrangeira com a qual trabalha.

Entretanto, o professor de leitura crítica teria também a responsabilidade de formar leitores que possuem uma certa autonomia – agentes capazes de discernimento e reflexão. A pergunta que se coloca aqui diz respeito à compatibilidade entre o conceito de autonomia do aluno e o conceito de conscientização: a conscientização implica necessariamente em algum tipo de intervenção por parte do professor, e o conceito de “desvelador” implica em um professor que conhece a “verdade” sobre a realidade – uma verdade que pode ser imposta de uma maneira autoritária. Esta visão de conscientização/intervenção como imposição nos remete a toda uma série de críticas pós-estruturalistas da pedagogia de leitura em LE, e dos conceitos teóricos de leitura nos quais se baseia. A visão pós-estruturalista reduz a ação pedagógica do professor ao silenciamento dos alunos.

Coracini (1995), por exemplo, tem desenvolvido pesquisas sobre o processo de leitura em sala de aula que dão pouco espaço para o papel do professor. Em um trabalho organizado pela pesquisadora cujo título é: *O jogo discursivo na aula de leitura*, a autora reúne alguns artigos que discutem a questão da pedagogia de leitura. Em seu artigo *Leitura: decodificação, processo discursivo...?* a autora inicialmente descreve três diferentes concepções de leitura baseando-se no trabalho de Kato (1985) e, posteriormente, apresenta uma reflexão sobre o conceito de leitura como processo discursivo.

A primeira concepção de leitura apresentada por Coracini (op. cit.), *provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma* (p. 13). Neste sentido o leitor é tido como decodificador, ou seja, a ele cabe a tarefa de reconhecer os itens lingüísticos

já conhecidos e, nas palavras de Coracini, *des-cobrir (tirar as cobertas) o significado dos itens desconhecidos*.

*Nesta visão, o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido. (p. 14).*

Como se pode observar, esta concepção de leitura tradicional também é criticada pelas pesquisas sobre letramento e leitura críticas já discutidas neste capítulo.

A segunda concepção de leitura apresentada por Coracini é aquela que têm como base os estudos da psicologia cognitivista. De acordo com esta concepção o bom leitor seria aquele que fosse capaz de acionar esquemas – *pacotes de conhecimentos, estruturados, acompanhados de instruções para seu uso* (Kato apud Coracini op. cit.: 14); o leitor assim seria a fonte única do sentido e o texto apenas um *confirmador de hipóteses*.

Segundo Coracini, a partir dessas duas concepções de leitura, Kato defende uma posição intermediária denominada de interacionista. Nesta concepção a leitura se processa na interação autor-texto-leitor. Em outras palavras, o processo de construção do sentido estaria nas mãos do leitor e seria realizado pelo mesmo ao acionar os seus esquemas mentais socialmente adquiridos e confrontá-los com os dados do texto.

Estas três concepções de leitura são criticadas por Coracini que defende a questão da leitura como processo discursivo. Para a autora, mesmo a concepção intermediária defendida por Kato – a interacionista - é criticável pois a mesma não passa de um prolongamento da visão tradicional de leitura, na medida em que o texto continua determinando se uma certa interpretação é “permitida” ou não:

*Se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras,*

*então, o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, o melhor, autorizados; o texto teria, assim, primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido (s) nele inscritos (s). (p. 15)*

Para Coracini (op. cit.:15) a leitura como processo discursivo considera o ato de ler como um processo no qual estão inseridos os sujeitos produtores de sentido (autor e leitor) em determinados contextos sócio-historicamente e ideologicamente constituídos. Neste sentido é o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.

*...na verdade, o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo; aliás, como bem coloca Foucault (1971), tudo é comentário: o dizer é inevitavelmente habitado pelo já-dito e se abre sempre para uma pluralidade de sentidos, que, por não se produzirem jamais nas mesmas circunstâncias, são, ao mesmo tempo, sempre inevitavelmente novos. (p. 16).*

Assim, como não é o texto que determina as leituras, um sentido atribuído a determinado texto nunca chegaria ao sentido dado pelo autor, uma vez que ambos autor e leitor são incapazes de controlar conscientemente a linguagem e o sentido, por serem heterogêneos, clivados, perpassados pelo inconsciente. Para Coracini o que parece ser a única saída para se trabalhar com leitura em sala de aula é um trabalho que tenha a leitura como processo discursivo no qual múltiplas leituras sejam estimuladas. Porém, o que se quer questionar aqui é o fato de que nesta concepção de leitura, no qual o sentido (ou sentidos) não é determinado pelo texto, e sim pelos leitores em contextos sócio-historicamente determinados e sempre em fluxo, qualquer interpretação parece ser aceitável. O professor, neste sentido, não teria nenhuma função na sala de aula uma vez que, quando atua, assume apenas a função de detentor de poder sobre os alunos e suas respectivas interpretações.

É esta questão das relações de poder existentes (principalmente no que diz respeito ao intervencionismo do professor) no processo de ensino, mais especificamente no processo de ensino de leitura, que orienta a grande crítica pós-estruturalista da intervenção em relação às abordagens interacionistas.

Outro autor que defende uma concepção semelhante é Menezes de Souza (1995). O autor fala do conflito de vozes na sala de aula caracterizada pela visão bakhtiniana na qual *a linguagem é um fenômeno profundamente social e histórico e, por isso mesmo, ideológico* – inseparável da questão do poder. Para Menezes de Souza

*A visão bakhtiniana da linguagem como fenômeno social tem uma relação direta com a construção do sujeito; para Bakhtin, o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e discursos do outro (sua mãe, seu pai, seus colegas, sua comunidade etc.), fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro. (p. 22)*

Menezes de Souza define com essas palavras o conceito bakhtiniano de dialogismo, que por sua vez, definiria o sujeito como híbrido e o sentido como infinitamente variável e mutável, dependente do contexto. Tomando por base este conceito, a leitura se constituiria de um processo de compreensão (e produção) de um enunciado a partir dos enunciados que o precedem e o sucedem, formando uma *arena de conflito de discursos concorrentes* denominada de polifonia ou heteroglossia, na qual, devido à questão do poder, sempre haverá um sujeito e/ou língua dominante, dependendo das condições sócio-históricas. Porém o conceito de poder nesta visão é algo contingente e construído, por isso instável e mutável por estar em constante ameaça, através de negociação, dos outros elementos da polifonia por trazer consigo a necessidade da

negociação<sup>31</sup>. Esses elementos polifônicos na sala de aula seriam o professor, os aprendizes, a metodologia e os conteúdos programáticos, sendo que o primeiro geralmente possui o papel de dominante.

Seria impossível, nesta visão, se trabalhar com apenas um tipo de interpretação textual de cada aprendiz, uma vez que o sujeito híbrido de Bakhtin é constituído de um conjunto de discursos sociais perpassados por conflitos. Por outro lado, as metodologias que tentam trabalhar com as semelhanças entre os aprendizes (procurando interpretações consensuais) levam a uma visão de que

*... essa forma seja mais harmoniosa para o aluno porque elimina os momentos de conflitos inerentes a outros tipos de metodologia. Tendo em vista que, na própria linguagem, o significado é atribuído ao signo de forma conflitante, dependendo de quem seja o atribuidor e de qual seja o contexto da atribuição, qualquer tentativa de eliminar conflitos substituindo-os com a harmonia, acaba apenas adiando o momento de conflito da mesma forma em que as metodologias tradicionais adiavam o conflito, dando aos aprendizes cortes mínimos da língua estrangeira que, por serem aparentemente mais fáceis e ao alcance do aprendiz, acabavam enfatizando a correção em detrimento da fluência. (op. cit.: 25).*

Neste sentido é criticada a posição do professor como elemento dominante ao determinar o que é mais fácil para o aluno. A própria negociação é vista como ferramenta de dominação em um exemplo apresentado por Menezes de Souza: a aula de música. Para o autor, neste tipo de aula, o professor negocia com o aluno, o qual quer aula de música, e com isso o professor faz valer a sua hegemonia trazendo uma música de sua escolha e aproveitando a letra para trabalhar o que ele acha necessário: vocabulário, fonética, sintaxe. Nesta visão, a tentativa do professor de ensinar a língua é vista não como parte integrante da construção do sentido, mas apenas como imposição de autoridade.

---

<sup>31</sup> Segundo Souza, para Bakhtin nenhuma negociação é harmoniosa e pacífica, estando previstos, neste sentido, conflitos de interesses

Trazendo estas discussões para a questão da prática de leitura, parece não haver caminhos para o tipo de trabalho sugerido por Busnardo e Braga. A concepção pós-estruturalista de sujeito parece não dar espaço para a agência (sendo sujeito determinado pela linguagem e pelos discursos) ou para a interação em sala de aula. A interpretação imposta seria a do professor, uma vez que o mesmo possui papel de dominante dos elementos que constituem a heteroglossia da sala de aula. Não caberia aqui a figura do professor como revelador, desvelador ou conscientizador da ideologia, pois tal figura seria tida como manipuladora, dominadora e opressora.

Kumaravadivelu (1999) traz uma posição pós-modernista menos radical. Em seu trabalho parece ficar evidente que há pontos convergentes entre a pedagogia crítica e as pedagogias pós-estruturalistas. Para o autor, ambas as teorias abordam a questão do poder e da ideologia que subjazem os discursos, e ambas parecem defender o questionamento em relação aos modos pelos quais o poder funciona através de práticas discursivas.

Busnardo e Braga (2000) também apontam pontos de convergência entre a pedagogia crítica e o pós-estruturalismo, através do conceito de hegemonia em Gramsci e em Foucault. Para as autoras o impasse da não agência do sujeito, defendida por posições extremistas do pós-estruturalismo, pode ser solucionado através de uma abordagem que as autoras chamam de Neo-Gramsciana, que incorpora alguns pontos do pós-estruturalismo para a leitura crítica. Em outras palavras, a concepção Neo-Gramsciana tenta um diálogo<sup>32</sup> entre o conceito de hegemonia em Gramsci e certas posições pós-estruturalistas sobre o poder, a ideologia e a resistência:

*... o conceito gramsciano de ideologia e hegemonia, mais flexível e dialético que outras visões marxistas, pode acomodar uma leitura mais "resistente" de Foucault, diferente da leitura neo-althusseriana que facilmente leva a um*

---

<sup>32</sup> Por isso pode ser chamada de dialética.

*determinismo pessimista. Nessa visão, o fato do poder permear todas as instâncias da vida social e ser infinitamente mutável, em vez de trazer o desespero e não-ação, pode nos levar a trocar sonhos apocalípticos da total derrubada da ordem vigente por ideais menos messiânicos: textos e interpretações negociados com outras forças democráticas. Da mesma forma, a crença pós-estruturalista na indeterminação do significado textual (e social) não deve ser sempre encarada como uma simples barreira à tomada de ação consensual, mas como parte de uma estratégia geral que enfatiza a participação de cada sujeito no processo de significação social/textual. (Busnardo e Braga, 2000).*

O conceito de hegemonia em Gramsci que, conforme Busnardo e Braga, poderia resultar em uma pedagogia crítico-dialógica, dá espaço para a interação em vários níveis (no nível intercultural, no nível texto/leitor e no nível da escola), uma vez que entende que existem “brechas” na malha do poder – inclusive na sala de aula – a partir das quais uma verdadeira interação pode-se dar. É a partir desta crença, na possibilidade da interação, que as pesquisas neo-vygotskianas sobre a interação se tornam relevantes. Tais estudos são realizados por autores como, por exemplo, Van Lier (1997), Dixon-Krauss (1996), Kelly Hall (2000), McCormick e Donato (2000) e Wells (1999), cujos trabalhos serão discutidos no capítulo 2.

Atrelado a um conceito de ensino de leitura que defende a possibilidade da conscientização como diálogo e negociação, se faz necessária a adoção de um conceito de leitura que privilegie a negociação e a construção de interpretações “situadas”. Em outras palavras, se faz necessário um conceito de leitura como prática social, que dê conta dos vários tipos de conhecimento que interagem nos processos interpretativos: conhecimento lingüístico-textual, conhecimento prévio do mundo, de práticas sociais gerais e discursivas (Fairclough, 1992; Baynham, 1995; ver também Moita Lopes, 1996). Parte-se do pressuposto que o professor necessariamente lançará mão desses vários tipos de conhecimento nas suas tentativas de “desvelar” os discursos/ideologias dos textos, e engajar os alunos no processo.

#### 1.4. CONCEITOS TEÓRICOS DE LEITURA CRÍTICA QUE SERVIRÃO DE BASE PARA A ANÁLISE DOS DADOS

##### 1º) Leitura oposicional, negociada e preferencial.

Parte-se do pressuposto de que, na leitura crítica, é possível três posições de leitura<sup>33</sup>, dependendo do texto e do leitor: uma posição oposicional ou resistente ao texto, uma posição submissa (ou preferencial), e uma posição aliada, mais ou menos negociada.

A oportunidade de se fazer uma leitura “aliada” (negociada) depende muito da escolha de textos críticos ou conscientizadores que permitem o diálogo crítico. Já a leitura oposicional é pensada a partir de textos considerados criticáveis, manipuladores ou marcadores de discursos hegemônicos, enquanto que a posição preferencial pressupõe um leitor que não está em condições de resistir (isso pode acontecer durante uma situação de testagem, por exemplo).

Busnardo e Braga (2000) afirmam a importância de reconhecer não só a leitura oposicional, mas também a preferencial e a negociada, pois segundo as autoras as pedagogias que se ancoram somente em estratégias de oposição não constituem uma resistência eficaz pois *esquecem a necessidade simultânea de identificar aqueles discursos que oferecem opções e esperança – os espaços possíveis de negociação dentro da estrutura* (p.111). Neste sentido o desenvolvimento de flexibilidade estratégica (o discernimento das possibilidades e das vantagens e desvantagens da resistência), seria um dos principais objetivos de uma pedagogia crítica de leitura.

---

<sup>33</sup> Os termos “preferencial”, “negociada” e “oposicional” foram emprestados por Busnardo e Braga de Fiske(1990), que primeiramente usou os termos para identificar estratégias ideológicas de leitura semiótica de textos publicitários.

Nesta pesquisa se propõe trabalhar com as posições de leitura oposicional e negociada. Esta noção de diferentes tipos de posições de leitura será considerada neste trabalho por se acreditar que estas posições podem influenciar no tipo de interação que acontece em sala de aula.

## 2º) Tema.

Como já se observou, a noção de tema é encontrada no trabalho de Freire a partir do conceito de palavras geradoras. O método de Freire evidencia *a importância de se resgatar e conferir valor à “voz do aluno” no estabelecimento de “palavras geradoras”* (Busnardo e Braga, 2001). Como Freire associa o conhecimento da linguagem às experiências vivenciadas pelo sujeito, esta orientação visa promover a aquisição da linguagem através de uma relação entre a palavra (geradora) e o universo experimental do leitor. O sentido, assim, é construído a partir do contexto e da experiência do próprio universo social do aprendiz. Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.

No desenvolvimento pós-freireano da pedagogia crítica, influenciado pelo pós-modernismo, pós-estruturalismo e multiculturalismo, tornou-se comum entender “tema ou questão crítica” no sentido dos contra-discursos construídos em torno dos discursos sobre classe, raça e gênero.

Nesta pesquisa, optou-se por trabalhar com textos da mídia que veiculam diversos discursos (hegemônicos e contra-hegemônicos) em torno do tema de gênero, por achar que esta questão teria bastante ressonância entre os alunos que participaram da pesquisa.

### 3º) Senso comum.

É possível encontrar a discussão sobre senso comum em autores internacionais como Freire e Fairclough, e em pesquisadores brasileiros como Busnardo e Braga e Meurer, conforme já discutido neste trabalho. Para Fairclough (1989: 85), se alguém se torna consciente de um determinado aspecto do senso comum, daquilo que parece natural mas sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio ou de si própria, pode-se falar num desvelamento da ideologia. O senso comum pode ser veiculado através dos discursos que subjazem os textos e que são aceitos ou não como “naturais” em sala de aula. A reflexão ideológica seria uma ferramenta para questionar, problematizar e desvelar o que está por trás da naturalidade desses discursos.

Nesta pesquisa na qual se trabalha em torno do tema de gênero, o senso comum se vê concretizado em estereótipos de masculinidade e feminilidade que são pressupostos ou contestados nos textos.

### 4º) Agência, resistência e dialogia.

A noção de crítica em Busnardo e Braga (2000) está relacionada ao conceito de resistência de Gramsci. Seguindo os princípios propostos por Gramsci as autoras argumentam que para promover agência e resistência no leitor em todas as situações possíveis, incluindo aquelas de relações de poder assimétricas, a pedagogia de leitura não pode se restringir ao ensino de estratégias de leitura oposicional, mas sim deve considerar outros tipos de estratégias, uma vez que a dominação nas relações sociais (tanto no contexto brasileiro quanto no contexto da língua-cultura anglo-americano) não é monolítica. Neste sentido há brechas na estrutura hegemônica com as quais o sujeito agente pode interagir, negociar e se aliar no processo de resistência. Essas

brechas poderiam, assim, apontar um caminho para pedagogias nas quais se ouça a voz do aluno, e também, se ouça a voz do professor não como autoritária, mas sim como uma voz que ajuda a desvelar outras vozes (opressoras e não opressoras). Neste sentido, a pedagogia de leitura proposta por Busnardo e Braga, se baseada nas noções gramscianas de “agência dentro da estrutura” e ”resistência dentro de hegemonia”, prevê tanto a possibilidade de uma certa dialogia dentro da instituição da escola quanto frente a alguns textos provenientes da língua-cultura hegemônica.

#### 5º) Autonomia.

Proporcionar autonomia ao aluno seria capacitá-lo a ter controle consciente sobre o seu processo de aquisição de língua e o desenvolvimento da sua criticidade. O conceito de autonomia está relacionado ao conceito de agência. À medida que o aprendiz se posiciona frente a um texto, agindo e interagindo, questionando e problematizando as ideologias subjacentes à este texto, o mesmo estará usando de sua autonomia.

O que basicamente se deseja descrever neste trabalho, é o impacto da intervenção do professor sobre a autonomia almejada do aprendiz.

## CAPÍTULO 2

### INTERAÇÃO EM SALA DE AULA E A PEDAGOGIA CRÍTICA DE LEITURA

#### 2.1. A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO

De acordo com as colocações de alguns pós-estruturalistas, apresentadas no capítulo anterior, há uma crítica séria em relação à prática do ensino de leitura em LE, principalmente porque esta prática, segundo esses autores, se caracteriza, muitas vezes, por perguntas triviais, pelo direcionamento ou intervencionismo do professor, pela ênfase nos aspectos lingüísticos, pela não agência do sujeito/leitor e principalmente pelo conseqüente apagamento das vozes dos alunos.

Depois de uma consideração cuidadosa dessas acusações, a autora deste trabalho se apresenta com uma grande preocupação em relação à concretização de uma prática de leitura crítica: sendo o professor crítico um desvelador, ele o é também questionador; e, neste sentido, é possível questionar sem direcionar? Em outras palavras, o que se quer deixar claro aqui é a necessidade de se investigar o grau de intervencionismo que realmente acontece em uma sala de aula de leitura crítica, e a função da intervenção do professor na criação de um espaço para a reflexão crítica.

Portanto, se faz necessário pesquisar mais de perto como a pedagogia crítica de leitura se concretiza, e, para isso, o único caminho é se fazer um estudo sobre como se dá a interação em uma sala de aula de leitura crítica, pois é através da interação entre professor/aluno que o processo de ensino-aprendizagem acontece. Van Lier (1997), interacionista importante na área de ensino de LE e L2, afirma que a interação social é a *máquina que dirige o processo de aprendizagem* (p. 145), cujas condições são engajadas, sustentadas e aumentadas pelo trabalho de interação, via linguagem, dos aprendizes com os outros e com o mundo em geral. Nesta dissertação, se concentrará no papel da pergunta do professor na interação e na constituição da aula de leitura crítica, uma vez que é justamente o caráter coercivo da pergunta do professor que é alvo das críticas pós-estruturalistas (Coracini, 1995).

Para se fazer este trabalho é importante primeiramente discutir alguns conceitos teóricos que os interacionistas apresentam e que servirão de base para as análises feitas nesta pesquisa. Serão examinadas aqui as contribuições de vários pesquisadores interacionistas que podem ser classificados como “neo-vygotskianos”, no sentido amplo de serem interpretadores e aplicadores de algumas idéias de Vygotsky. O primeiro trabalho a ser discutido, o de Van Lier (1997), representa uma tentativa de combinar o interacionismo vygotskiano (visível na tentativa do autor de elaborar os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e “andaime” ou suporte) com as visões de Bakhtin e Paulo Freire. Van Lier explora a natureza das seqüências interacionais (sobretudo o IRF: Iniciação-Resposta-Feedback/Reação) e, através de uma categorização de diferentes tipos de interação pedagógica, apresenta o seu ideal da “contingência”, ou prática descentralizadora de sala de aula.

A seguir se discutirá brevemente o trabalho de Wells (1999), que faz uma reflexão baseada em vários autores que possuem diferentes posicionamentos frente à estrutura discursiva

IRF. Wells (op. cit.), influenciado por Vygotsky e Halliday, defende uma visão positiva do IRF, considerando-o, em muitas de suas manifestações, como ferramenta discursiva multifuncional e imprescindível para a prática pedagógica.

Posteriormente, se examinará a função da pergunta do professor como “scaffolding” (“andaime” ou suporte) na interação, baseando-se principalmente no trabalho de McCormick e Donato (2000). Finalmente, se apresentará o modelo de mediação de Dixon-Krauss (1996) que enfatiza o papel mediador do professor na interação e aponta para uma definição do conceito de “co-construção”, conceito este importante para qualquer visão neo-vygotskiana das práticas de letramento.

## 2.2. TIPOS DE INTERAÇÃO PEDAGÓGICA

No capítulo sete de seu livro *Interaction in the Language Curriculum – Awareness, Autonomy and Authenticity* (1997), Van Lier apresenta diferentes tipos de interação pedagógica. O autor afirma que um dos tipos mais comuns tem como base a estrutura de troca interacional (“exchange structure”) IRF (Iniciação – Resposta – Feedback/Reação), que apresenta as seguintes particularidades:

- a) possui três turnos - o primeiro e o terceiro são do professor e o segundo do aluno;
- b) o objetivo do primeiro turno é produzir algum tipo de resposta do aluno e o terceiro é algum tipo de comentário ou correção do professor sobre o segundo turno que é do aluno;
- c) no terceiro turno fica claro se o professor se interessa ou não pela informação dada pelo aluno, ou se o aluno sabe a resposta;

Para Van Lier essas características apresentam três conseqüências. A primeira delas é que o professor é capaz de conduzir os alunos em uma certa direção planejada, através de passos cuidadosamente medidos. A segunda conseqüência é que os alunos sabem imediatamente se a resposta que eles dão (no segundo turno) está correta ou não. A terceira conseqüência observada neste tipo de interação é a diminuição do barulho e do caos provocado pelas falas simultâneas dos alunos gritando respostas ou comentários irrelevantes (op. cit.: 150). Levando em consideração as características e as conseqüências do tipo de interação IRF, Van Lier conclui que, mesmo que este tipo de interação faça com que o professor tenha controle do processo (o que poderia ser interpretado como altamente intervencionista e controlador), os alunos são às vezes *empurrados* a pensar criticamente e articular razões para as suas respostas através das intervenções do professor. Neste sentido, apesar das várias críticas ao tipo de interação IRF, o mesmo pode ser usado como apoio (“scaffolding”<sup>34</sup>) na interação.

O IRF não é um procedimento monolítico de pergunta, que possui apenas uma forma e uma função. Várias são as funções do IRF, conforme representação abaixo:

---

<sup>34</sup> O conceito de ‘scaffolding’ será desenvolvido posteriormente.

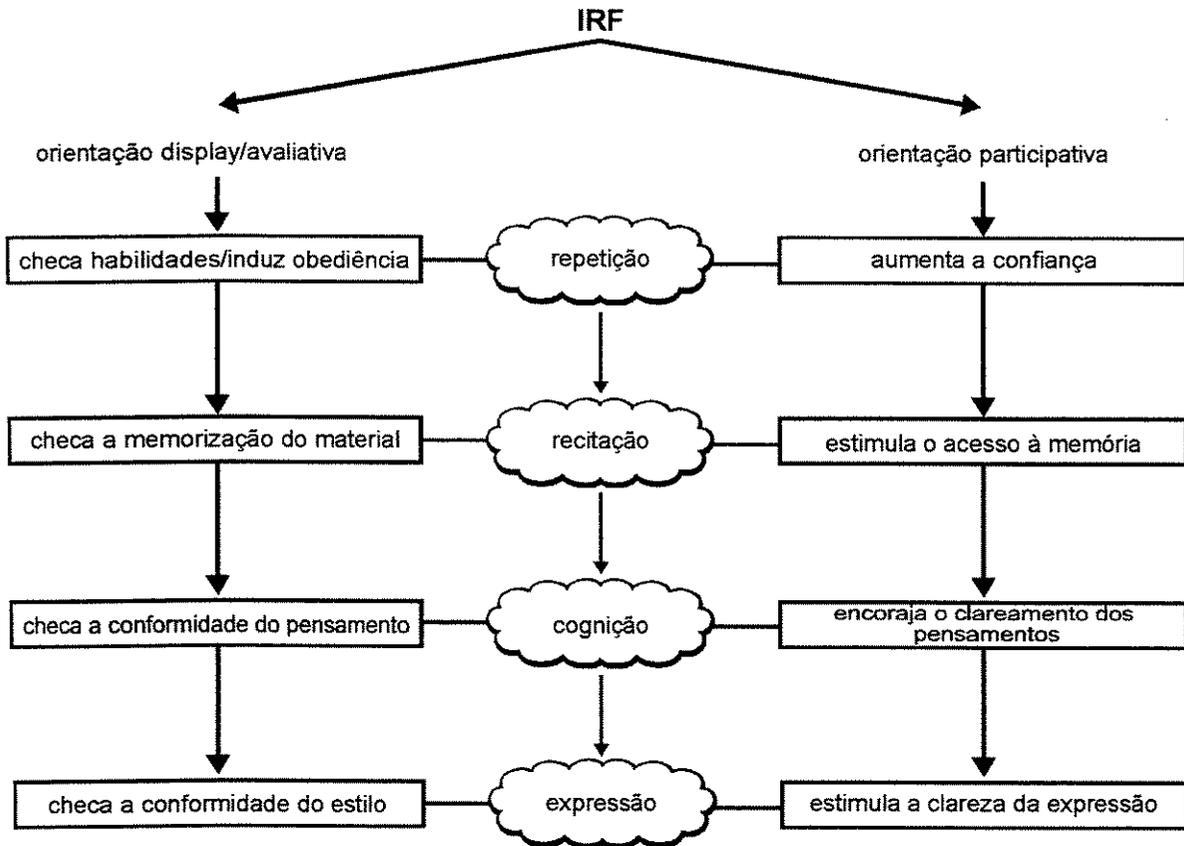


Figura 3. Tipos de IRF (Van Lier, 1997:154).

Conforme o diagrama acima, os diferentes tipos de IRF – repetição, recitação, cognição e expressão – são guiados por duas orientações pedagógicas: uma orientação de avaliação ou um pedido para o aluno manifestar o seu conhecimento – *display* (lado esquerdo do diagrama), e uma orientação de participação (lado direito do diagrama). Na orientação de avaliação os alunos são chamados a mostrar o que eles aprenderam para que o professor possa avaliar. Já na orientação de participação, o professor está preocupado em engajar e manter a atenção dos alunos e atraí-los para a discussão. Na seqüência dos tipos de IRF mostrada pelo diagrama, observa-se que esta estrutura discursiva de interação pode ser usada com várias funções: 1) para que os alunos simplesmente repitam alguma coisa literalmente (repetição); 2) para checar algum conteúdo

memorizado pelos alunos (recitação); 3) para pedir que os alunos pensem e verbalizem alguns pensamentos (cognição); e 4) para pedir que os alunos se expressem mais claramente ou com maior precisão (expressão). É importante observar que o lado direito do diagrama é mais contingente, e o esquerdo menos contingente.

Para Van Lier, um elemento crucial na interação pedagógica é a *contingência*, que está relacionada ao fato de que na interação social, nem tudo pode ser previsto ou controlado. Ao apresentar primeiramente as interações IRF, o autor formula um esquema de tipos de interação pedagógica (figura 4) em forma de uma série de círculos concêntricos, cujo círculo central representa o ponto menos contingente que se desenvolve de maneira contínua para o último círculo onde se situa o ponto mais contingente (possível). O primeiro tipo apresentado por Van Lier é a *transmissão* – que seria o depósito de informações do par mais competente (o professor) para os outros (os aprendizes) de forma monológica. Este tipo de interação estaria relacionado com a *educação bancária* de Freire. O segundo tipo é o *IRF*, que é visto como dialógico e não monológico, no qual todas as perguntas iniciais são feitas pelo professor e as respostas são dadas pelos alunos. Segundo Van Lier,

*Na variante socrática e em outras variantes, um argumento é construído pelo par mais competente ('expert') usando perguntas e respostas como passos na direção de alguns objetivos ('stepping stones'), ou os alunos são incitados por perguntas para articular os seus pensamentos, dar suporte a suas opiniões, e assim por diante. Todos os diálogos baseados em IRF compartilham a mesma característica básica de que os papéis do questionador e do par que responde são rigidamente separados.*

O terceiro tipo é chamado de *transação*. Neste, a troca de informações ocorre com a participação de todos. Na sala de aula a maior parte da aprendizagem realizada pela parceria se concretiza com este tipo de interação, uma vez que as falas tendem a ser mais contingentes,

simétricas, porém havendo sempre um planejamento de objetivos gerais que é seguido e não pode ser mudado pelos membros do grupo.

O quarto, e último tipo, mostra o ideal contingente de Van Lier. O tipo *transformação* seria a pedagogia das vozes, pois o planejamento é feito por todos os participantes, o que pode transformar os próprios objetivos da interação pedagógica e a própria realidade educacional. *As contribuições dos participantes são auto-determinadas ou produzidas em resposta a outros pedidos. Neste nível é apropriado se falar em co-construção de significados e eventos*<sup>35</sup> (p. 180).

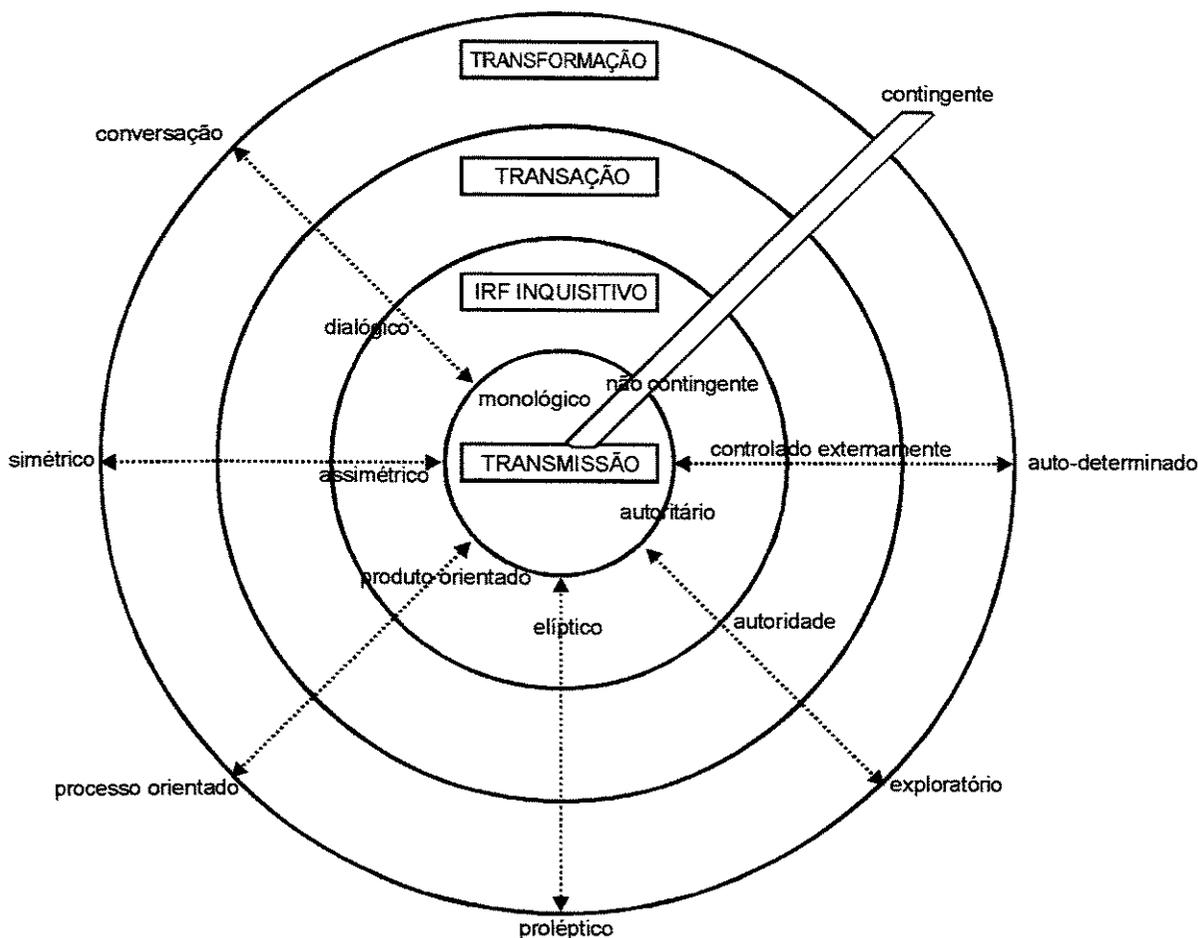


Figura 4. Tipos de interação pedagógica (Van Lier, 1997:179).

<sup>35</sup> Tradução da autora da dissertação. Texto original: “Participants’ contributions are self-determined or produced in response to other’s requests. At this level it is appropriate to speak of true co-construction of meanings and events.”

É importante dizer que este diagrama de Van Lier foi inspirado na visão bakhtiniana de que todo discurso é constituído de forças centrífugas e centrípetas. Assim, conforme o diagrama, a contingência aumenta à medida que o discurso ou interação pedagógica (representada por círculos concêntricos) se move em uma direção centrífuga, e diminui quando a interação se move em uma direção centrípeta, conforme a direção das flechas que aparecem entre os círculos do diagrama. Na sua interpretação do diagrama, o autor parece optar por um ideal de contingência, liberdade e descentralização na sala de aula, relegando o IRF a um lugar mais próximo à “transmissão”, ou “educação bancária”. Parece, neste sentido, esquecer a sua discussão anterior sobre o tipo de IRF participativo, e a sua possível contribuição à co-construção em sala de aula; por esta razão, a tentativa posterior de Van Lier de incorporar a ZDP e o “scaffolding” vygotskiano à seu diagrama, parece fadada ao fracasso. Para a autora deste trabalho, Van Lier perde a oportunidade de explicitar, a partir de seu próprio diagrama, a natureza da tensão entre forças, como sendo constitutiva da própria sala de aula.

### 2.3. A MULTIFUNCIONALIDADE DO IRF

Para Wells (1999), o IRF (que está na base do chamado "diálogo triádico") se constitui de três fases: uma *iniciação* que geralmente se apresenta na forma de uma pergunta do professor, uma *resposta* que se constitui de tentativas de um aluno para responder a pergunta, e um seguimento ("follow-up move") no qual o professor fornece uma espécie de *feedback* (reação) em relação à resposta do aluno. De acordo com Wells (op.cit.), 70% do discurso produzido em sala de aula de ensino secundário ocorre nos moldes deste tipo de formato; no ensino primário, esta

estrutura discursiva é a mais freqüente entre professor e alunos, e entre o professor com um único aluno. Segundo Wells, foram os autores ingleses Sinclair e Coulthard (1975) os primeiros a classificarem o discurso de sala de aula como fundamentalmente baseado em seqüências do tipo IRF, mas esses autores não apresentam um parecer muito incisivo sobre a eficácia deste tipo de interação na educação. Entretanto, pode-se afirmar que, do ponto de vista da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, foi a partir da verificação da preponderância do IRF no discurso de sala de aula por Sinclair e Coulthard que surgiu todo um debate em torno da questão. O ataque pós-estruturalista contra as perguntas do "professor controlador" pode ser entendido como uma parte integrante desse debate. Para Coracini (1995), por exemplo, a interação em sala de aula se constitui de um "jogo de pergunta-resposta" que se apresenta sob a "aparência" de um ensino centrado no aluno, nas suas necessidades e expectativas mas que, porém, não passa de um ensino instrumental no qual predomina o controle da aula pelo professor e, conseqüentemente, se evidencia a submissão dos alunos, manifestada através das respostas que os mesmos são sempre induzidos a formular. Neste sentido, o papel das perguntas do professor é visto por Coracini (op..cit.) e outros autores pós-estruturalistas como um instrumento de dominação e poder.

Já outros autores, como por exemplo Mercer (1992 apud Wells, 1999) aceitam a freqüência do IRF e afirmam que o mesmo é funcionalmente efetivo. O autor argumenta que o IRF monitora o conhecimento e o entendimento dos aprendizes, guia o aprendizado deles e marca o conhecimento e a experiência que são considerados educacionalmente significantes ou valiosos.

Newman, Griffin e Cole (1989 apud Wells, 1999) afirmam que o IRF é uma estrutura "muito bem desenhada" para atingir os objetivos educacionais. Para esses autores, como a troca ("exchange") é construída de modo colaborativo, as informações erradas podem ser substituídas

por respostas corretas através da última fala do professor, que se constitui parte de uma estrutura produzida na interação.

Para o próprio Wells (ibid.), o IRF pode ser usado em contextos diferentes, para alcançar objetivos completamente diferentes. Sendo assim, o IRF possui vantagens e desvantagens; os seus méritos ou deméritos depende dos objetivos para os quais é usado. Wells sustenta que as fortes condenações em relação ao IRF procedem de uma visão errônea da troca interacional pedagógica, na qual o último turno, o do professor (denominado "Feedback") teria sempre a mesma função de corrigir ou avaliar a resposta do aluno. Segundo Wells, entretanto, o IRF é multifuncional.

Para melhor desenvolver esta idéia, Wells situa o discurso de sala de aula através de uma análise geral da organização da atividade de sala de aula - espaço de atividade humana na qual os discursos, interações e comportamentos são produzidos de uma maneira muito particular. Em seguida, o autor apresenta a sua visão da organização do discurso de sala de aula, a partir da teoria de atividade do vygotskiano Leont'ev e da teoria lingüística de Halliday.

Para Wells, as atividades de sala de aula são ações com objetivos concretos ("goal-directed activities"), que normalmente se dividem hierarquicamente em unidades menores (episódios, eventos, tarefas, etc.). As atividades pedagógicas, em geral, são parecidas a "gêneros" textuais, que se aprendem culturalmente. Entretanto, segundo Wells, as atividades se "operacionalizam" de maneiras diferentes, dependendo da filosofia educacional de cada professor. Wells utiliza o conceito hallidayano de "registro" para explicar as escolhas que o professor tem disponíveis, e que depois marcam a natureza de sua ação pedagógica.

Ser hallidayano, para Wells, implica em aceitar a natureza dupla da linguagem como código e comportamento. Halliday procura mostrar a relação entre a forma do sistema da língua e

os usos aos quais é colocada. Neste sentido, dois aspectos do trabalho de Halliday são especialmente considerados. O primeiro é a ênfase no uso da língua como forma de atividade social e o reconhecimento da troca (“exchange”) ao invés da expressão individual, como unidade básica da comunicação (Halliday, 1984, em Wells op.cit.). A estrutura discursiva IRF é uma variante particular da “estrutura de troca” (“exchange structure”), na qual o professor, por virtude do seu status de detentor do conhecimento (“knower”) inicia a troca e abre o caminho para o movimento responsivo (“medial responding move”) do aluno. A resposta do aluno é fundamental pois sem ela não há troca.

Outro aspecto do trabalho de Halliday, considerado pelo autor, como mencionado acima, é o conceito registro (“register”). Segundo Wells, o fato do IRF ser mais ou menos controlador depende de escolhas feitas pelo professor dentro deste sistema que Halliday chama de registro, que é uma configuração particular do significado associado a uma situação específica. O registro se relaciona à três dimensões de análise: campo, teor e modo (“field, tener e mode”), associados a três meta-funções: a ideacional, a interpessoal e a textual.

Embora Wells pareça acreditar que as escolhas dentro do sistema de registro dependem da filosofia educacional de cada professor (isto é, se o professor valoriza um estilo mais ou menos controlador em geral), exemplos da análise da interação em sala de aula citada por Wells, sugerem que essas escolhas podem às vezes depender principalmente da natureza da tarefa ou da atitude do professor frente ao conhecimento que quer desenvolver. Assim, o IRF, para a autora deste trabalho, seria multifuncional não somente por ser diferentemente empregado por professores de filosofias educacionais diferentes, mas também por ser empregado de várias maneiras pelo mesmo professor.

A partir dessas discussões teóricas, Wells apresenta uma re-avaliação do IRF, através de uma análise de transcrições de um experimento realizado em sala de aula com crianças. O autor conclui que esta estrutura discursiva possui aspectos que a torna relevante para interações professor-aluno mais aprofundadas. Quando o IRF é visto dentro de uma teoria integrada de discurso e atividade, seqüências deste mini-gênero de discurso, que são absolutamente semelhantes na sua estrutura, *operacionalizam ações bastante diferentes. Empregadas na realização de objetivos diferentes da tarefa, elas contribuem de maneira diferente para a realização da relação ensino/aprendizagem* (p. 206).

Resumindo, e tomando como base as análises das interações apresentadas por Wells no seu trabalho, pode-se concluir que o IRF é multifuncional, podendo ter funções além da avaliativa, dependendo do contexto e do objetivo da comunicação pedagógica. Assim, o IRF pode:

- ajudar os alunos a encararem os problemas a serem resolvidos;
- ajudar os alunos a ter consciência mais nítida das atividades nas quais eles estão engajados;
- ser importante para a construção do conhecimento comum do grupo de sala de aula;
- ajudar a atingir determinados objetivos estabelecidos a priori pelo professor;
- ser uma estrutura importante na co-construção do conhecimento a partir da contribuição das idéias e experiências dos alunos e do professor;

Segundo Wells, o primeiro turno do IRF pode ser visto como uma estrutura que desafia os alunos, quando apresentada através de perguntas desafiadoras, instigantes e que os faça pensar; essas perguntas são importantes pois iniciam novos ciclos de conhecimentos, ao mesmo tempo que, se forem bem formuladas, engajarão os interesses dos alunos e os estimularão a responder

através do sentido que eles mesmos darão ao problema apresentado, contrastando uma solução pessoal com as fontes - pessoais e culturais – que eles têm à sua disposição. A estrutura da troca interacional tripartida é essencial na educação, podendo conduzir a ciclos de conhecimento sempre renovados:

*... fornece a base para nós seguirmos com um ensino que seja adaptado às necessidades particulares [dos alunos] e que seja informado pelo contexto cultural. E, como acontece no terceiro turno do IRF – quando este gênero de discurso é usado efetivamente – é neste terceiro passo na co-construção do significado que o próximo ciclo do espiral do ensino-aprendizagem tem o seu ponto de partida. (p. 207).<sup>36</sup>*

#### 2.4. AS PERGUNTAS DO PROFESSOR E AS FUNÇÕES DE ASSISTÊNCIA AO APRENDIZ (SCAFFOLDING)

Ao contrário de muitas discussões sobre o assunto na área de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, o artigo de McCormick e Donato (2000) *Teacher Questions as Scaffolded Assistance in an ESL classroom*, fornece uma visão muito positiva em relação ao papel da pergunta na sala de aula de línguas. Para Postman (1979 apud McCormick e Donato 2000: 183) *...a estrutura pergunta-resposta é nossa ferramenta intelectual mais importante*. Neste sentido, McCormick e Donato afirmam que as perguntas feitas pelo professor em sala de aula se

---

<sup>36</sup> Tradução da autora da dissertação. Texto original: “... provides the basis for us to follow up with teaching that is tailored to their particular needs and informed by the wider cultural context. And, as happens in the third move of the IRF exchange – when this discourse genre is used effectively – it is in this third step in the co-construction of meaning that the next cycle of the learning-and-teaching spiral has its point of departure.”

constituem um instrumento para apoiar ou dar suporte (“scaffolding”) na aprendizagem dos alunos.

O conceito de *scaffolding* foi primeiramente desenvolvido por Wood, Bruner e Ross (1976 apud McCormick e Donato, 2000), a partir de conceitos seminais de Vygotsky. O termo pode ser traduzido como *andaimes* (apoio ou suporte), uma assistência – verbal ou não verbal - que ocorre durante as interações no processo de aprendizagem, sempre guiadas por um par mais competente. Em outras palavras,

*Scaffolding é o processo pelo qual o professor (ou um aprendiz, entendido como “par mais competente” da interação) dá assistência a um aprendiz (ou par menos competente) para que o mesmo atinja um objetivo ou resolva um problema que o par menos preparado não poderia atingir ou resolver sozinho*<sup>37</sup>. (McCormick e Donato, 2000: 185).

McCormick e Donato (op. cit.) observam que, embora o papel da pergunta do professor em sala de aula ter sido enfocado em muitas pesquisas recentes, são poucos os estudos que fazem análises funcionais mais profundas levando em consideração todo o contexto interacional na interpretação deste papel.

Neste sentido, o conceito de *scaffolding* pode demonstrar como as perguntas do professor funcionam como *ferramentas lingüísticas simbólicas* para se alcançar determinados objetivos.

McCormick e Donato (ibid.) apresentam uma pesquisa realizada na qual os autores usam o conceito de *scaffolding*, tido como viável para investigar justamente isto: como as perguntas do professor podem ter a função de *ferramentas discursivas dinâmicas* para promover compreensão no diálogo (ou interação) entre o professor e alunos. Um outro objetivo desses pesquisadores foi

---

<sup>37</sup> Tradução da autora da dissertação. Texto original: “Scaffolding is the process by which experts assist novices to achieve a goal or solve a problem that the novice could not achieve or solve alone”

verificar como as perguntas do professor refletem as seis funções específicas do *scaffolding*, listadas a seguir:

- 1) Recrutamento (R) – dirige a atenção dos pares menos competentes para a tarefa<sup>38</sup>.
- 2) Redução em Graus de Liberdade (RGL) – simplifica ou limita a demanda de tarefas.
- 3) Manutenção da Direção (MD) – mantém motivação e progresso em direção aos objetivos da tarefa.
- 4) Ênfase em Traços Críticos (ETC) – chama a atenção do par menos competente para aspectos essenciais da tarefa.
- 5) Controle de Frustração (CF) – diminui o stress do par menos competente.
- 6) Demonstração (D) – modela o comportamento desejado ou os procedimentos preferidos para atingir os objetivos.

Para McCormick e Donato, este tipo de análise funcional orientada pelo conceito de *scaffolding* pode fazer com que o professor reflita melhor sobre o uso de determinadas perguntas de acordo com os seus objetivos. Em outras palavras, é importante que o professor tenha consciência das estratégias que ele usa no momento da interação para atingir os seus objetivos.

No entanto, a pesquisa de McCormick e Donato mostra um professor um tanto intervencionista, à medida que o mesmo parece trabalhar com uma agenda de aula (para usar um termo de Van Lier, op. cit.) muito fixa, a partir de um objetivo totalmente pré-estabelecido; não há preocupação de ser controlador ou não. Já Dixon-Krauss (1996) valoriza a intervenção mais dialógica, levando em consideração a contingência, conforme será discutido a partir de agora.

---

<sup>38</sup> McCormick e Donato definem tarefa como qualquer interação na qual se espera a participação dos alunos em atividades de fala ou escrita.

## 2.5. O MODELO DE MEDIAÇÃO DE DIXON-KRAUSS

O modelo de mediação de Dixon-Krauss (1996) foi formulado a partir de dois princípios ligados ao conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) de Vygotsky. O primeiro deles está relacionado a principal função da linguagem que é a comunicação social. Grande parte do conhecimento de língua que uma pessoa possui é adquirido através da interação social (Dixon-Krauss, 1996: 24). O segundo refere-se ao fato de que a instrução é mediada por signos e ocorre na interação social.

Para Dixon-Krauss o papel do professor<sup>39</sup> na mediação é muito importante no sentido de que o mesmo fornece apoio (“scaffolding”) para a aprendizagem do aluno, sendo o seu mediador. Na interação o professor analisa continuamente como o aluno pensa e que estratégias ele usa para resolver os problemas e construir o significado. Assim, ele decide não apenas previamente, *mas também durante o processo de interação*, quanto e que tipo de apoio fornecer aos seus alunos. Durante a aula, pode até vir a reformular os objetivos da interação, chegando a desencadear eventos que Van Lier chamaria de *transacionais* ou *transformacionais*.

O modelo de mediação, conforme diagrama abaixo (figura 5), é um esquema geral e dinâmico que guia as decisões do professor em suas ações durante a instrução. Este esquema ajuda o professor a organizar o que ele está fazendo e porque o faz enquanto ele e seus alunos estão ativamente engajados na atividade de aprendizagem. O esquema não é um planejamento, mas sim um modelo de trabalho dinâmico porque além do mesmo guiar a interação social, aponta para a evolução da interação que acontece durante a aprendizagem.

---

<sup>39</sup> Contrariamente ao que diz os pós-estruturalistas que, conforme discutido anteriormente, o professor é tido como opressor ou dono da verdade; ele é quem “determina o que é correto ou não...” (Coracini, 1995:63).

O modelo de Dixon-Krauss reflete um ZDP dinâmico, pois guia o professor para tomar decisões instrumentais ao analisar o texto, o aluno, e o tipo de mediação que ele precisa fornecer. É um processo sempre em desenvolvimento na medida em que cada etapa da interação – objetivo, estratégias e reflexão – leva a uma nova etapa e à criação de uma nova ZDP. Este modelo fornece um instrumento que estimula o professor a conceber a aula como um espaço que deve ficar aberto à co-construção contínua.

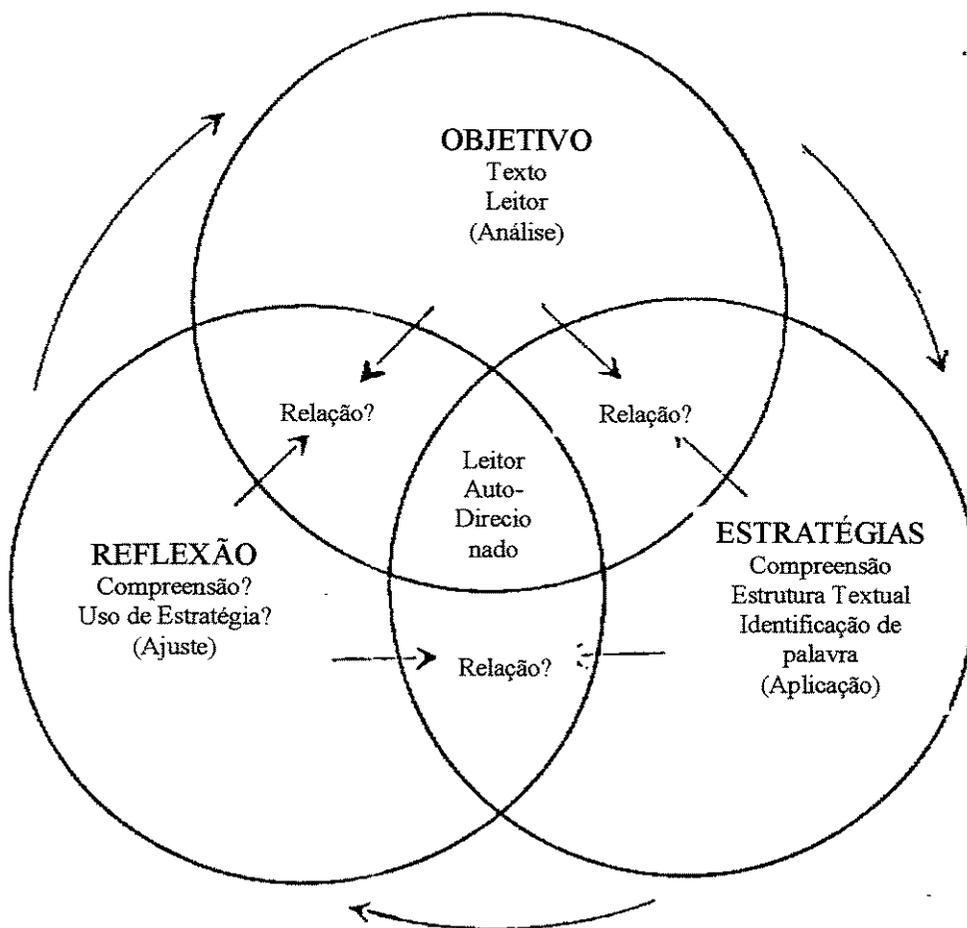


Figura 5 – Diagrama do modelo de Mediação de Dixon-Krauss (1996: 21)

## 2.6. UMA POSTURA NEO-VYGOTSKIANA

Através das reflexões apresentadas no primeiro e neste segundo capítulo, é possível observar que há uma divergência muito grande entre as posturas pós-estruturalistas em relação à interação em sala de aula e às visões de linha neo-vygotskiana que defendem a interação e até a intervenção. Entre os neo-vygotskianos há obviamente diferentes tendências: se no trabalho de McCormick e Donato há uma aceitação de uma intervenção mais direta, no trabalho de Van Lier e Dixon-Krauss existe uma preocupação maior com a qualidade negociada da interação, sendo que muitas vezes esses últimos autores são influenciados por visões bakhtinianas ou construtivistas.

Embora a presente pesquisa tome por pressuposto uma postura interacionista neo-vygotskiana que valoriza uma intervenção sobretudo dialógica, a autora não se ilude enquanto a dificuldade de tal empreendimento. O objetivo da pesquisa é justamente levantar, a partir de dados empíricos de sala de aula, as dificuldades concretas encontradas, para poder melhor contribuir para as reflexões em torno da implementação de uma prática ao mesmo tempo crítica e dialógica.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

#### 3.1. A PESQUISA INTERPRETATIVISTA

O trabalho proposto tomará por base a abordagem qualitativa interpretativista, pelo fato de se acreditar que a mesma se constitui a mais adequada não tanto para a verificação das hipóteses previamente formuladas mas, principalmente, por este tipo de pesquisa proporcionar a possibilidade de se levantar novas hipóteses que poderão surgir através da observação dos acontecimentos durante a interação em sala de aula. Esta pesquisa toma por procedimento básico a auto-observação, já que a pesquisadora é ao mesmo tempo instrumento e objeto de pesquisa. A idéia aqui é de se levantar hipóteses para verificar como ou o que constaria como evento crítico (ou eventos de problematização) em aulas de leitura, tendo como subsídios determinados conceitos interacionistas neo-vygotskianos. A partir de agora se fará uma breve apresentação das características da pesquisa qualitativa para depois se passar à apresentação do contexto, sujeitos e procedimentos de análise desta pesquisa.

### 3.2. ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA

Esta abordagem de pesquisa surgiu no final do século XIX quando cientistas sociais passaram a questionar se o modelo usado para a produção científica das ciências físicas e naturais, cuja base situava-se num paradigma positivista de conhecimento, *deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais* (André, 1995:16).

Desta maneira, alguns autores passaram a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, que culminaram em um paradigma metodológico que privilegia a hermenêutica, a naturalística e a fenomenologia<sup>40</sup> - da qual derivou-se a etnometodologia e a etnografia (op. cit.).

Segundo Alves (1991), devido à variedade de denominações que compõem a pesquisa qualitativa – *naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, hermenêutica, idiográfica, ecológica, construtivista, entre outras* – não se constitui tarefa fácil defini-la. Essas diferentes denominações foram construídas e discutidas ao longo da história da epistemologia, e de acordo com origens e ênfases diversas. A autora prefere trabalhar com a terminologia *pesquisa qualitativa*, pois é assim que predominantemente é encontrada e discutida na literatura, mas também deseja enfatizar que, com isso, não está optando por *uma falsa oposição entre o qualitativo e quantitativo, que deve, de início, ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade* (Alves, 1991: 64).

O que há de comum entre as diversas formas de pesquisa qualitativa é a *hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto (entendido num sentido*

---

<sup>40</sup> Os conceitos serão definidos no decorrer do texto.

*muito amplo), levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações (André, 1995: 16).*

*Esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (Alves, 1991)*

Neste sentido, para Patton (apud Alves, 1991), três são as principais características dos estudos qualitativos: visão holística – os significados são construídos a partir da compreensão das inter-relações de determinado contexto; abordagem indutiva – o pesquisador faz observações mais livres durante o processo de coleta e análise dos dados; e investigação naturalística – o pesquisador quase não intervém no contexto observado. Observa-se, a partir destas características, que o pesquisador se constitui o principal instrumento da pesquisa. Porém nem todos os autores concordam com essas características<sup>41</sup>.

A pesquisa qualitativa é muito influenciada pela fenomenologia,

*que enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. (André, 1995:18).*

Esta modalidade evidencia a realidade e experiências cotidianas dos sujeitos que são socialmente construídas.

---

<sup>41</sup>Ver por exemplo os trabalhos de Lincoln e Guba, 1985; Miles e Huberman, 1984.

### 3.3. A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Para Minayo (1999) a pesquisa qualitativa nas ciências sociais se preocupa com realidades que não podem ser quantificadas, trabalhando com o *universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis*. Porém, observa-se que existe uma tradição de pesquisa de base positivista nas ciências sociais e também na Lingüística Aplicada, que parece ignorar ou rejeitar outras formas de produzir conhecimento. Neste sentido, para Brito (1999), contrariamente, há formas inovadoras de pesquisa que possuem uma tradição epistemológica diferente, que podem revelar conhecimentos que estão fora do domínio positivista, pois possuem princípios diferentes; uma delas é a pesquisa interpretativista, modalidade escolhida para realização desta pesquisa, como já citado anteriormente.

Esta modalidade de pesquisa, que trata especialmente de aspectos sociais, será utilizada quando o objetivo do pesquisador for o de entender os significados construídos pelos participantes do contexto social e do contexto interacional de modo a poder compreendê-los. O acesso aos significados, neste tipo de investigação, é realizado através de instrumentos de pesquisa como: diários, gravações em áudio e vídeo, documentos, entrevistas, etc.

Segundo Moita Lopes (1994), uma das tarefas da Lingüística Aplicada é descobrir meios adequados à produção científica nas Ciências Sociais, dada a especificidade da natureza do mundo social. Assim, os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, considerando todos os componentes envolvidos na situação e suas inter-relações, possibilitando várias realidades e não apenas uma

única. Dessa forma, *busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.* (André, 1995:17). Neste sentido, esta orientação se faz interessante e se constitui a mais adequada para o trabalho de investigação que está sendo realizado, uma vez que se fará nesta pesquisa uma interpretação de eventos de sala de aula que se constitui a base para o levantamento de hipóteses sobre a prática pedagógica que se diz *crítica*.

#### 3.4. PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICO

Devido à natureza subjetiva da investigação das Ciências Sociais, têm-se observado que a pesquisa de base antropológica é a mais adequada. Porém, utiliza-se o termo antropologia para se fazer uma referência a uma tradição de modelos de investigação que incorporam à pesquisa de sala de aula princípios, instrumentos e táticas de investigação característicos da antropologia (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991). A opção pela pesquisa antropológica, na perspectiva de pesquisa de cunho etnográfico de Erickson (1986) no presente trabalho, se deve a fatores epistemológicos como o fato de que dificilmente o foco desta pesquisa poderia ser investigado a partir de categorias pré-estabelecidas ou dados quantitativos – aspectos característicos da pesquisa de cunho positivista.

Para Cavalcanti e Moita Lopes (op. cit.), a pesquisa etnográfica não pressupõe verificação de hipóteses e não opera com categorias pré-estabelecidas. Neste sentido a decisão sobre os aspectos a serem estudados, tomada anteriormente à entrada em campo, pode ser redefinida

durante a realização do estudo, através da exclusão ou inclusão de novos dados. Segundo Erickson (op. cit.), este tipo de investigação caracteriza o conjunto de abordagens de pesquisa que enfatizam a descrição e análise de eventos de rotina, focalizando principalmente os significados de tais eventos para os atores neles envolvidos. O autor explica que esse conjunto de abordagens, também chamado de etnografia, estudo de caso, documentação, micro-análise sociolinguística, construtivista, observação participante e pesquisa qualitativa e interpretativista, consiste de estudo que se realiza fundamentalmente através de observação participante e entrevista, acompanhada quase sempre por gravações em áudio e vídeo.

Para André (1995) um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico quando obedece a alguns requisitos fundamentais, como o uso de técnicas e instrumentos típicos da etnografia, como observação participante e a análise de documentos. Assim, neste tipo de pesquisa, o pesquisador (que deve ficar em contato com os indivíduos, locais, situações e ambientes no seu contexto natural) além de observar o objeto pesquisado, interage com ele, modificando-o e sendo modificado. Desta forma há uma preocupação com o significado, com a maneira como os indivíduos percebem o mundo que os cerca e como são percebidos pelos outros elementos envolvidos no contexto; o foco está mais no processo no desenvolvimento do fenômeno estudado do que no seu produto final.

Desta maneira, esta modalidade mostra-se adequada, pois a partir da observação da atuação da professora, autora desta pesquisa, se poderá, através de análise, levantar hipóteses sobre a natureza dos eventos pedagógico-comunicativos encontrados nas aulas de leitura a serem examinadas, e sobre a natureza da interação no interior desses eventos. Acredita-se que este tipo de pesquisa também proporcionará, durante o processo, um trabalho de adequação e reformulação das práticas futuras que se concretizarão como parte do trabalho de pesquisa.

Entretanto, a pesquisadora não se vê apenas como alguém que almeja melhorar a prática futura através da auto-observação, como na *pesquisa-ação*, mas também como alguém que se esforça para interpretar suas próprias ações no contexto da sala de aula – ou seja, como etnógrafa da sua própria prática.

### 3.5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tomando por base as perspectivas da pesquisa interpretativista discutida anteriormente, estão apresentados, a seguir, os aspectos específicos da presente pesquisa no que diz respeito aos procedimentos metodológicos – escolha dos sujeitos, coleta dos dados, instrumentos e contexto de pesquisa - que foram utilizados para esta investigação.

#### 3.5.1. SUJEITOS DE PESQUISA

##### 3.5.1.1. PROFESSOR-PESQUISADOR.

A professora-pesquisadora formou-se em Letras Anglo-Portuguesas em 1993. Fez curso de pós-graduação, a nível de especialização, em Linguística Aplicada e ensino de LE na Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão , no período de 1996 à 1998. Possui quatro anos de experiência no ensino de Inglês em escola particular de idiomas, seis anos de experiência no ensino regular Fundamental e Médio.

Trabalhou como professora colaboradora durante o ano de 1996 no curso de graduação em Letras, ministrando a disciplina de Língua Inglesa I, II e III, e a disciplina de Estágio Supervisionado de Inglês na Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, tendo também ministrado aulas de Inglês nos cursos de Administração Geral e Comércio Exterior em uma faculdade particular.

Atualmente é professora efetiva, com licença sem vencimentos, no estado do Paraná.

### 3.5.1.2. ALUNOS

Conforme citado na introdução deste trabalho, havia um interesse em se realizar esta pesquisa tendo como sujeitos ou participantes alunos adolescentes, pois é nesta faixa populacional que se observa um poder de sedução muito forte exercido pelo universo cultural anglo-falante. Por isso se optou em escolher participantes que estivessem cursando o ensino médio, pois esta é a fase escolar cursada normalmente por alunos entre 15 e 18 anos.

Inicialmente se fez uma tentativa de convidar alguns alunos da primeira e segunda série do ensino médio (um total de dez) de uma escola particular a participarem de aulas que seriam ministradas pela pesquisadora em contra-turno, visto a dificuldade de encontrar professores que aceitem a presença de um professor/pesquisador durante as suas aulas. A tentativa não deu certo pois os alunos não compareceram em duas aulas que foram marcadas. Felizmente, conversando com outra pesquisadora que enfrentava a mesma dificuldade, esta sugeriu que se procurasse uma escola estadual na qual havia uma professora que permitiria que a coleta dos dados fosse realizada com uma de suas turmas. A professora realmente aceitou, porém pediu que se

trabalhasse com os conteúdos que estavam previstos no seu planejamento bimestral. Assim, os sujeitos desta pesquisa são alunos adolescentes com faixa etária entre os 15 e 18 anos, e cursam o segundo ano do ensino médio. O grupo é formado de 50 alunos de uma escola pública, de classe social baixa/média, de nível inicial de aprendizagem de inglês como LE. Neste grupo, nenhum aluno frequenta um curso de inglês em escola particular de idiomas; o contato que estes alunos têm com a língua se dá nas aulas de inglês ou através televisão, revistas, músicas, computador e internet.

### 3.5.2. INSTRUMENTOS DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

Para Erickson (1986) a questão central de método na pesquisa etnográfica é relacionar as perguntas de pesquisa à coleta dos dados de uma maneira consciente e, ao mesmo tempo, evolutiva. Faz-se necessário, assim, ter a maior quantidade possível de informações em relação ao que as pessoas fazem quando se comunicam. Tais informações são melhor obtidas através de dados audiovisuais, em outras palavras, através de filmagem do contexto no qual a pesquisa é realizada.

Desta maneira, como o presente trabalho tem como foco a investigação da interação entre os participantes de uma aula de leitura que se diz crítica, considerou-se que a melhor maneira de se registrar esta ação seria através da filmagem em videotape, como sugerido acima. Das dezesseis aulas ministradas pela professora/pesquisadora, doze foram filmadas em sua totalidade. Os procedimentos técnicos para a coleta dos dados foram os seguintes:

- A filmagem foi realizada por uma pessoa que já possuía experiência em filmagem de aulas para obtenção de dados de pesquisa em lingüística aplicada; o aparelho utilizado foi uma câmera da marca Panasonic, modelo PV-A 386 que ficou posicionado em um tripé, porém o filmador a movimentava à medida em que aconteciam as interações entre os alunos e o professor/pesquisador, pois a sala era muito pequena e a quantidade de alunos muito grande, não sendo possível que todos ficassem dentro do campo de visualização da filmadora. Algumas vezes o som era prejudicado por barulhos externos ou pelas falas em voz baixa dos alunos.
- Após cada filmagem, se fazia cópia da fita para posterior audição e transcrição. As fitas foram marcadas com a data e com um número que correspondia a duas aulas geminadas, conforme o quadro apresentado abaixo.

No processo de coleta dos dados, os instrumentos utilizados para esta pesquisa foram, além do professor/pesquisador, principal fonte de coleta e análise dos dados, gravações das aulas em áudio e vídeo, e análises pré-pedagógicas dos textos utilizados na prática pedagógica realizada pelo professor/pesquisador, que serviram para o acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem. Os dados obtidos através das aulas gravadas, análises pré-pedagógicas e textos selecionados para a prática pedagógica, forneceram a base para a interpretação das trocas interacionais. O quadro abaixo mostra, de maneira geral, o período de filmagens – realizado durante o 2º bimestre do período letivo de 2001 - e respectivas atividades.

03 e 07 de maio – quintas-feiras, duas aulas geminadas: das 7:30 às 9:00	Durante essas aulas foram trabalhados alguns dos conteúdos do planejamento bimestral da turma, realizado pela professora titular. Este planejamento incluía principalmente conteúdos gramaticais e o material utilizado era um livro didático.
De 17 de maio a 28 de junho (com exceção do dia 14 - feriado) – quintas-feiras – duas aulas geminadas: das 7:30 às 9:00.	Durante essas aulas foram trabalhados os textos e atividades elaboradas pela professora/pesquisadora.

### 3.5.2.1. A ATUAÇÃO DA PROFESSORA/PESQUISADORA

A pesquisadora atuou como professora ficando, então, diretamente envolvido no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho de observação não seguiu um roteiro fixo, mas sim flexível para possíveis adaptações durante processo de coleta. A professora-pesquisadora elaborou questionamentos sobre os textos autênticos – tirados principalmente da revista “Reader’s Digest” e de revistas em quadrinhos do “Snoopy” e da “Monica’s Gang” - e análises pré-pedagógicas destes textos para o trabalho de sala de aula.

As análises pré-pedagógicas contribuíram para um entendimento da *agenda* pedagógica da professora antes de entrar em sala de aula. Objetivou-se com todos estes procedimentos, coletar dados que foram analisados para se levantar hipóteses sobre os tipos de interação em sala de aula e eventos de leitura crítica sob a perspectiva da pedagogia crítica e assim verificar se a prática pedagógica da professora/pesquisadora levava os alunos a problematizarem determinados

temas que surgiram na aula e até que ponto o comportamento interacional da professora/pesquisadora contribui para a *contingência* ou a *não-contingência* em sala de aula.

### 3.5.3. CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa se realizou tomando-se por base o seguinte contexto: uma escola estadual, tradicional na cidade, situado em um bairro próximo ao centro. Esta oferece ensino fundamental e médio. Possui escassos recursos didático/pedagógicos e conta com poucos recursos humanos de apoio aos professores e alunos. A língua estrangeira estudada é somente o inglês que faz parte do currículo do ensino fundamental e médio.

Nesta escola são ministradas duas aulas de inglês por semana, sendo que as mesmas, conforme conversas informais com os alunos e professor titular e também através de uma breve análise do material didático utilizado, acontecem através de uma abordagem estrutural.

### 3.5.4. CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DO CORPUS REPRESENTATIVO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

De posse dos dados coletados, o primeiro passo foi assistir todas as fitas várias vezes para selecionar as aulas que seriam analisadas. Este processo de escolha foi sendo realizado gradativamente à medida que se foram percebendo que determinados aspectos de duas aulas, a

aula 5 e a 6, permitiriam melhor representar e discutir os aspectos levantados nas perguntas de pesquisa. Os aspectos relacionados abaixo também contribuíram para a seleção da aula 5 e 6:

- já havia um tempo de convívio entre os alunos e a professora/pesquisadora, o que na pesquisa etnográfica é importante (Erickson, 1982), visto que a gravação em vídeo-tape deve acontecer após um tempo de convivência entre pesquisado e pesquisador;
- os alunos já estavam mais familiarizados com a presença da filmadora e com a presença da professora/pesquisadora; percebia-se que as interações já eram quase que naturais e espontâneas;
- Alguns momentos destas aulas mostraram claramente como a professora conduziu a aula: se manteve a sua agenda, se houve contingência e se houve retomada (“uptake”);
- Ocorreram várias falas e interrupções dos alunos, que mostravam se eles estavam tentando entender os textos, se eles mostram uma interpretação semelhante ou diferente daquela que a professora/pesquisadora havia previsto na sua agenda.

Após a escolha das aulas, que mostravam uma maior riqueza na qualidade das informações que ajudariam a melhor atingir os objetivos propostos da investigação, passou-se à transcrição das fitas gravadas em vídeo, correspondentes às aulas selecionadas. Utilizou-se os passos para a operacionalização dos dados propostos por Minayo (1994:78): em um primeiro momento se fez uma ordenação dos dados, através de mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Neste momento é feita a transcrição das gravações e releitura do material para poder organizar os dados de acordo com as necessidades da pesquisa.

Depois de feitas as transcrições e a organização do material coletado, se passou a um processo de leitura exaustiva e repetida das transcrições, estabelecendo interrogações para se identificar o que surgiria de relevante. A última etapa foi a análise final do corpus realizada

através de um trabalho minucioso de leitura, observação e interpretação dos procedimentos e estratégias utilizadas pela professora-pesquisadora, bem como as interações da mesma com os alunos durante as aulas filmadas, relacionando-os aos referenciais teóricos da pesquisa visando se chegar aos objetivos da pesquisa, tomando por base as perguntas que foram previamente levantadas. Levou-se em consideração, também, o peso das análises pré-pedagógicas dos textos na formulação da *agenda* de aula da professora que poderia - ou não - ser seguido durante o andamento da aula.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DOS DADOS: ENTRE O SUPORTE E O ABANDONO

#### 4.1. INTRODUÇÃO

A postura adotada para esta pesquisa é uma postura interacionista neo-vygotskiana que valoriza uma intervenção dialógica em que o professor e os alunos são vistos como agentes participantes de uma interação pedagógica na qual é possível observar momentos de contingência e momentos mais intervencionistas. Acredita-se que, idealmente, a existência desses dois momentos caracterizaria a verdadeira dialogia, uma vez que ambas as vozes do professor e alunos seriam ouvidas e contribuiriam para a co-construção dos significados e dos eventos de leitura crítica na interação em sala de aula.

O que se quer aqui é lembrar o leitor que esta postura é contrária à posição de autores pós-estruturalistas como Coracini (1995) que vê a fala do professor no discurso de sala de aula como um *silenciamento do aluno*, pois o professor, segundo a autora, funcionaria como um intermediário *autorizado* de discursos educacionais dominantes (op. cit.: 67). Sem dúvida, esta é uma avaliação muito pessimista das possibilidades de uma interação pedagógica mais simétrica e dialógica. De fato, muitos proponentes da linha francesa da Análise de Discurso que buscam subsídios teóricos nas obras de M. Pechêux e M. Foucault vêm qualquer espaço institucional – como a escola e a academia – perpassado por discursos de poder e regulamento que controlam

totalmente os sujeitos. É claro que as pesquisas pós-estruturalistas contribuíram no sentido de chamar a atenção para o problema da monologia em sala de aula, que faz com que as relações sejam mais centralizadoras e autoritárias. Porém, aqui se quer acreditar na possibilidade da existência de brechas na estrutura de poder que permitem a resistência. Professores e alunos são considerados como agentes com a capacidade de resistir a certos discursos, e se aliar a outros.

Dado este posicionamento, esta análise terá como principal objetivo investigar como se estrutura uma aula de leitura que se diz crítica, levantando hipóteses sobre o papel da interação neste tipo de aula, e investigando a natureza da ação “conscientizadora” ou “desveladora” do professor que se diz crítico. Assim, espera-se poder oferecer algumas reflexões sobre as dificuldades envolvidas na implementação de uma prática verdadeiramente dialógica/crítica. Para isto se utilizará como subsídio alguns conceitos interacionistas neo-vygotskianos, como a estrutura discursiva IRF e os seus diferentes tipos (cf. Van Lier, 1997), a função de apoio ou andaime da pergunta do professor (*scaffolding* cf. McCormick e Donato, 2000) e a função da retomada (ou *uptake*).

Para esta análise se recorrerá a um conceito de leitura crítica e um conceito mais geral de leitura. O conceito de leitura crítica que servirá como apoio teórico será o de Busnardo e Braga (1987, 2000, 2001) que defende o ensino de língua atrelado ao ensino do questionamento ideológico, e o conceito de leitura mais geral será o interativo. Tomando-se por base esses dois conceitos, o que se propõe nesta análise é investigar como se estruturam duas aulas interacionalmente, do ponto de vista do grau da monologia e/ou dialogia da ação conscientizadora. Para este empreendimento se utilizará como principal corpus as análises pré-pedagógicas dos textos trabalhados – que refletem em parte a agenda pedagógica da professora-

pesquisadora (doravante P) - e as transcrições das gravações de duas aulas, dentre as doze, que foram ministradas por P durante a coleta dos dados.

A análise estará apresentada em três partes distintas: a primeira se constitui de uma análise da agenda de P, a segunda apresenta uma categorização e breve análise das perguntas que P realizou durante a interação com os alunos nas duas aulas, e na terceira parte se fará uma análise mais detalhada da interação de P com os alunos durante as aulas 5 e 6, que foram escolhidas como corpus representativo para esta pesquisa.

#### 4.2. INVESTIGANDO A AGENDA DE P: LEITURA ALIADA E LEITURA OPOSICIONAL

Observa-se que ao selecionar os textos para as aulas que serviram como dados para esta pesquisa, havia por parte de P, uma preocupação em selecionar textos que permitissem leituras negociadas e leituras oposicionais para um trabalho de reflexão crítica, conforme trecho da análise pré-pedagógica de P abaixo:

*Estou partindo do pressuposto de que, na leitura crítica, é possível duas posições de leitura dependendo do texto e do leitor: uma posição “oposicional” ou resistente ao texto, e uma posição “aliada”.*

*Suponho que a oportunidade de se fazer uma leitura “negociada” vai depender muito da escolha que eu fizer de textos críticos ou conscientizadores. Já para se tentar trabalhar com os alunos a leitura oposicional, preciso encontrar textos considerados criticáveis, manipuladores ou marcadores de discursos hegemônicos.*

Conforme trecho acima, observa-se que a não-neutralidade faz parte da agenda de P, ou seja, durante o preparo das suas aulas (quando P reflete sobre o tipo de trabalho e textos que vai levar para a sala de aula) P traz suas crenças, e posições teóricas e ideológicas, que ficam evidenciadas através do modo pelo qual planeja seus objetivos. Desta maneira, admite-se que o professor não é neutro ao ir para a sala de aula; em outras palavras, quando um professor entra em sua sala de aula ele leva suas crenças consigo. O que se quer aqui é saber se essas crenças são impostas de maneira autoritária ou não.

Como foi apresentado no capítulo 3 deste trabalho, foram selecionados dois textos (apresentados nas páginas 81,82, 83, 84 e 86) trabalhados por P durante as aulas 5 e 6. Esta escolha foi proposital no sentido de se tentar descobrir se P planejou as perguntas para tentar levar os alunos a uma interpretação pessoal totalmente pré-determinada durante a análise pré-pedagógica. Uma outra questão que se pretende descobrir depois da apresentação das perguntas, é se P as mantém ou se faz reformulações a partir das inserções (falas) dos alunos durante a interação. A partir de agora se fará a citação das análises pré-pedagógicas, que se constituem um documento utilizado para tentar entender os objetivos de P previamente formulados. Abaixo está transcrita a análise pré-pedagógica do primeiro texto trabalhado.

*O primeiro texto escolhido para esta primeira etapa do trabalho de coleta de dados para a análise, é um texto narrativo, tirado de uma estória em quadrinhos, que sugere uma leitura aliada por se tratar de um texto que mostra criticamente alguns aspectos da imagem estereotipada de homem produzida pela sociedade.*

*Os personagens principais da estória são o Snoopy e o Charlie Brown. No primeiro momento da estória em quadrinhos aparece a problemática do treinador estereotipado pela sociedade, como sendo uma figura masculina forte, que não aceita fracasso (ou que perante os olhos da sociedade não pode fracassar, por isso ele se cobra), mas ao mesmo tempo que o personagem Charlie Brown mostra-se forte e durão, se contradiz ao reconhecer que não consegue ser como os outros treinadores, pois se derrete todo quando vê o seu cão, triste com a bronca que ele deu, dizendo que iria lhe tirar o jantar. Snoopy fica feliz pois parece demonstrar,*

como no início do quadrinho quando sequer tenta acertar uma batida no jogo de basketball, que ele não liga para esta imagem de ter que ser sempre o melhor. Snoopy assim passa a imagem de alguém que não cumpre as regras e não se importa com isso. No final desta parte da estória Charlie Brown percebe que ele não está à altura de ser esta imagem idealizada, de ser o que os outros esperam que ele seja. Ele admite o seu próprio fracasso.

Os quadrinhos que aparecem a seguir apresentam mais especificamente a problemática da imagem e da fantasia de homem criada pela sociedade, que tem que ser sempre o melhor diante dos outros e, principalmente, diante da mulher amada para impressioná-la. Charlie Brown fica o tempo todo muito preocupado em fazer uma ótima partida para impressionar a garota que está assistindo ao jogo. Isto é evidente pois ele passa a repetir as mesmas frases. Porém esta preocupação de ser o melhor, de ser o herói do jogo causa em Charlie Brown tanto medo do fracasso que ele fica tão fora de si a ponto de sequer conseguir sair do lugar, ou mesmo mexer os dedos para arremessar a bola. Há uma parte muito interessante do quadrinho quando Charlie Brown diz; "Oh, Brother! Why do I think about things like that?" Esta fala parece demonstrar um questionamento por parte do personagem, como se fosse um lapso (ou um momento em que ele se desprende do que a sociedade cobra que ele seja) no qual ele se pergunta porque deve ser o melhor. Na minha interpretação pessoal, vejo que é como ele se perguntasse: eu preciso mesmo ser o melhor? O que vou ganhar com isso? Devo mesmo fazer tudo isso pois é a única maneira de chamar a atenção da minha amada?

No final desta seqüência, o personagem volta para o jogo e fica desesperado porque alguém ficou no lugar dele e conseguiu realizar o que ele foi incapaz de fazer. Alguém conseguiu realizar a fantasia dele.

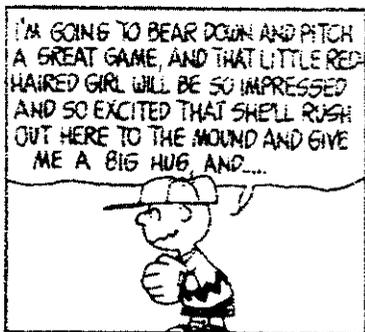
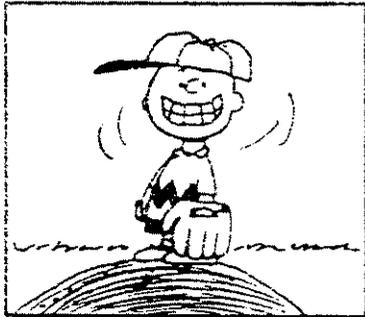
Para fazer o trabalho em sala de aula, pretendo trabalhar os seguintes questionamentos:

- 1) Se os alunos conhecem o Snoopy e o Charlie Brown e quais as características destes personagens;
- 2) Se já leram algum quadrinho do Snoopy, quando e onde;  
(Comentar que este tipo de quadrinho é muito popular nos EUA)
- 3) Como estes personagens estão vestidos e que estão fazendo e como;
- 4) O que estão segurando; (Perguntas como se diz em Inglês)
- 5) Qual o esporte favorito no Brasil e nos EUA;
- 6) Qual é a atitude do Snoopy no jogo e por que ele age assim;
- 7) Como Charlie Brown fica depois da performance do Snoopy e por quê;
- 8) Como Charlie Brown age diante da atitude do Snoopy;
- 9) Quais os significados das palavras manager, rough, tough, mean, e outras que estão relacionadas ao baseball (listar no quadro);
- 10) Qual ou quais as diferenças (e se há) nas reações de Charlie Brown no 9º quadrinho e no último da primeira página, o que ele pensa e por que age assim;
- 11) Na 2ª página, onde está o Charlie Brown;

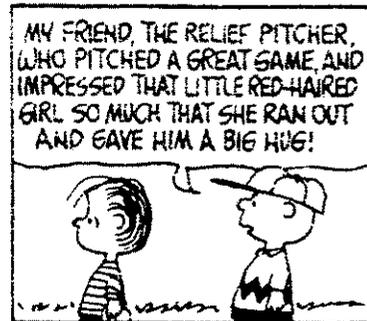
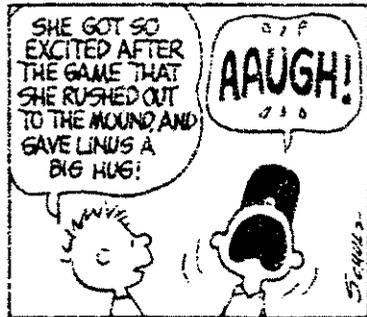
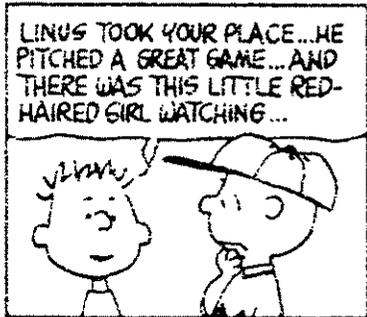
- 12) *Quais as expressões de Charlie Brown, se mudam, por quê e como, o que pode ter causado as atitudes dele;*
- 13) *Quais as sensações dele, o que ele quer dizer com as frases que usa;*
- 14) *O que ele pensa no último quadrinho e por quê ele pensa assim;*
- 15) *Como se entende a atitude dele;*
- 16) *Por quê ele não sente as mãos;*
- 17) *Ele tem alguma preocupação, qual (ou quais);*
- 18) *Por quê ele repete várias vezes as mesmas coisas;*
- 19) *O que o autor do quadrinho quer dizer com as situações descritas na estória, quais suas intenções.*
- 20) *Quando foi escrito o quadrinho e de onde foi tirado (revista, jornal, publicação autêntica, etc).*

TEXTO TRABALHADO NA AULA 5:









O segundo texto selecionado trata-se de uma propaganda, cuja análise pré-pedagógica está citada abaixo:

*Este texto é interessante pois é portador de um discurso hegemônico (manipulador e criticável) e com isso possibilita um trabalho de leitura oposicional. Neste sentido eu poderia contrastar este texto com o primeiro - o quadrinho do Snoopy - que traz um discurso mais contra-hegemônico.*

*Este segundo texto trata-se de um anúncio de um doce em barra, que foi retirado da revista Reader's Digest. O autor do anúncio compara, desde o início, o doce com um par masculino ideal; mostra claramente a figura estereotipada do par masculino ideal que toda mulher gostaria de ter, através do uso de adjetivos: "rich, impeccable taste, not an ounce of fat". Ou seja, o par ideal é um homem rico, com um gosto (no sentido de apreciação) impecável e com biotipo magro (sem nada de gordura). O trecho "Wow. If only I could find a guy like that" mostra explicitamente o desejo feminino pela perfeição masculina, que é sem dúvida um estereótipo de homem construído pela mídia e pela sociedade. A modelo que aparece na propaganda é uma mulher negra que, na minha opinião, foi usada para fazer uma relação com o tipo de doce - brownie - e o sabor do mesmo que é chocolate. Como o nome do doce é "Sweet Rewards", a meu ver há uma intencionalidade implícita de se querer dizer que o doce é uma "recompensa doce" para quem o consumir, por ser doce, ou, pelo fato de ser fat free, isso seria uma doce recompensa pois as pessoas podem consumi-lo sem se preocupar em engordar. Este fato mostra novamente o ideal de ser magro, neste caso mais ligado à figura da mulher, que geralmente se preocupa muito com a questão de ser gorda, pois o ideal passado pela mídia é sempre o estereótipo de mulher magra. Questionamentos a serem trabalhados:*

1. Tipo de texto (que tipo de texto é este?);
2. Qual a fonte do texto;
3. Quando foi produzido;
4. Qual o tipo de produto anunciado;
5. Nome do produto anunciado;
6. Raça da modelo do anúncio e por quê;
7. Esta propaganda poderia ser feita com a figura de um homem? Por quê? O texto seria diferente? Como seria?
8. Qual o significado do nome do doce "Sweet Rewards" ?
9. Há alguma relação entre o nome do doce com o texto do anúncio?
10. Há uma imagem de homem perpassado pelo texto do anúncio? Qual?
11. Qual o tipo de homem que toda mulher gostaria de ter? Por quê? É o mesmo passado no anúncio? Quem disse que deve ser assim?
13. Como se justifica o uso da palavra "brownies" no anúncio?
14. O que quer dizer a frase: "Oooh, where have you been all my life? De quem é esta frase e à quem ela é dirigida?
16. Qual a função da palavra "rewarding" no texto? Ela tem alguma relação com o nome do doce? Qual? Por quê?

17. Como poderia ser explicada a frase: "Betty just made fat free a whole more rewarding" ? Quem é Betty? De quem é esta frase?

TEXTO TRABALHADO NA AULA 6:



“ Rich, impeccable taste and not an ounce of fat.”

Wow, if only I could find a guy like that. ”

**Introducing Sweet Rewards Snack Bars.**

*Richer-than-rich brownies that are fabulously FAT FREE.*

*Oooh, where have you been all my life?*

*Betty just made fat free a whole lot more rewarding.”*



*Now in strawberry and blueberry, too.*

Poderia se dizer que as análises pré-pedagógicas de P são compostas por duas partes. Na primeira, P faz toda uma interpretação dos textos que escolheu para as suas aulas e seus objetivos de escolha. Parece ficar claro que o principal objetivo da escolha desses textos é devido ao fato de que P identificou neles dois tipos diferentes de discursos: um mais hegemônico e outro menos hegemônico. Não se pode esquecer que a principal preocupação de P ao planejar as suas aulas era a de proporcionar aos seus alunos uma reflexão crítica dos discursos subjacentes aos textos, ou seja, P pretendia trabalhar leitura crítica e foi buscar na teoria (sobre leitura crítica) subsídios que pudessem ajudá-la a entender melhor como poderia se concretizar uma aula de leitura crítica. Dentre os vários autores em que se baseou, P escolheu trabalhar com a proposta de Busnardo e Braga (2000, 2001), que sugere uma prática pedagógica de leitura crítica, realizada a partir de leituras oposicionais e aliadas. Entretanto, não fica muito evidente pelas análises pré-pedagógicas em si, que encaminhamento P pensava dar à aula que pudessem refletir a sua preocupação com o contraste leitura aliada/leitura oposicional.

A segunda parte da análise pré-pedagógica é composta por possíveis questionamentos que P planeja fazer durante a sua aula. Examinando esta segunda parte da análise pré-pedagógica parece ficar evidente que os questionamentos que P pretendia fazer durante a sua aula visam apoiar os alunos na compreensão e interpretação gerais dos textos. Fica evidente que qualquer avaliação do grau de intervenção por parte de P - e a sua contribuição para a reflexão crítica - dependerá de uma análise detalhada da interação em sala de aula (em outras palavras, dependerá dos tipos de seqüência IRF iniciados pelas perguntas).

A interpretação que P fez do primeiro texto – conforme a sua análise pré-pedagógica - foi a seguinte: P observou que, no texto, havia duas personagens centrais que teria que discutir com os alunos: um é Charlie Brown, que, com suas ações, acaba mostrando a fragilidade do ideal

masculino do “fortão e durão”; outro é o Snoopy, um cachorro que sempre vai contra as regras (na verdade, uma pequena representação da contra-cultura da classe média norte-americana).

Em relação ao segundo texto, P o interpreta como portador de um discurso mais hegemônico pois pressupõe aceitação de uma imagem estereotipada de homem ideal, através de uma analogia com o doce que é anunciado na propaganda. O texto da propaganda, desta maneira, atribui ao doce vários adjetivos (“rich, impeccable taste, not an ounce of fat”) que dão margem a uma interpretação na qual mostra um estereótipo de figura masculina desejada por toda mulher. O texto também apresenta um estereótipo de beleza feminina, representado pela modelo (magra) que aparece na propaganda e, principalmente, através do discurso perpassado no qual fica evidente que se a consumidora comer aquele doce terá como recompensa (fazendo uma relação com o nome do doce: “Sweet Rewards”) o fato de não engordar pois o mesmo não possui nenhuma grama de gordura (“not an ounce of fat”).

Como já apontado acima, parece que muitas das perguntas previstas por P, a partir das análises pré-pedagógicas, não contemplam diretamente a reflexão crítica. Ao pensar nas perguntas que possivelmente faria aos seus alunos, poderia se dizer que P o faz a partir de uma concepção geral de leitura interativa, na qual estão em jogo várias fontes de conhecimento que precisam interagir para que se dê o posicionamento frente ao texto estrangeiro. Para entender melhor como este conceito subjacente de leitura geral se concretiza como leitura crítica, optou-se por analisar, a seguir, os tipos de perguntas que realmente aconteceram nas aulas 5 e 6.

#### 4.3. CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS PERGUNTAS DE P

Nesta seção se fará uma apresentação e breve análise das perguntas sobre os textos trabalhados, que foram feitas por P durante a interação com os alunos durante as aulas 5 e 6. Optou-se por uma análise deste tipo acreditando-se que a mesma poderia contribuir para a formulação de algumas hipóteses sobre a natureza da ação lingüística – sobretudo em relação à natureza da função pedagógico-comunicativa – de importantes seqüências interacionais desencadeadas pelas perguntas nas duas aulas. Depois de uma primeira leitura das transcrições, verificou-se que todas as perguntas nas duas aulas foram feitas por P; os alunos simplesmente não fizeram perguntas durante as duas aulas. Este fato parece indicar que as duas aulas não se caracterizam pelo tipo de interação “transformacional” e altamente contingente descrito por Van Lier no seu modelo de interação pedagógica. Entretanto, embora não houvesse uma “transformação” radical por parte dos alunos – nenhuma reformulação global dos objetivos de P a partir das colocações deles - não se descartou a hipótese de poder achar indícios da co-construção da reflexão crítica no interior das seqüências IRF identificadas.

Partindo-se do pressuposto de que as perguntas de P podiam estar delimitando em grande parte as funções e os eventos principais das aulas, decidiu-se fazer uma categorização das perguntas, em uma tentativa de facilitar a identificação de eventos comunicativos maiores que aparecem nas duas aulas. A categorização teve como objetivo oferecer subsídios para a compreensão de possíveis “eventos de leitura crítica” que pudessem ser depois analisados do ponto de vista da interação entre P e os alunos. Entende-se “evento”, aqui, como qualquer seqüência ou número de seqüências IRF com a mesma função pedagógico-comunicativa.

Como já se observou no capítulo 2 sobre interação, os últimos 30 anos tem sido dominados pela crítica negativa do uso e abuso da pergunta na sala de aula de língua estrangeira. Entretanto, recentemente – principalmente no que diz respeito à questão do impacto de estudos neo-vygotskianos – houve uma re-avaliação do papel da pergunta em sala de aula. Embora a maioria dessas investigações tenha enfatizado o papel da pergunta na interação, outras tem se concentrado em análises mais gerais, tentando chegar a classificações ou tipologias baseadas em outros critérios. Oliveira (2000), por exemplo, na sua investigação sobre a falta de um trabalho sistemático com o conhecimento prévio nas aulas de leitura, cita um estudo de Pearson e Johnson (1978, apud Oliviera, p.42) que “traça as fontes de informação usadas pelo aluno quando responde a perguntas [de leitura]: informação encontrada no texto (explicitamente ou não) e informação derivada do conhecimento prévio do aluno (esquemas)”. Segundo Pearson e Johnson, a sua análise se baseia na informação que “deveria ter sido usada pelo leitor para gerar respostas” (op. cit., apud Oliveira, pp. 162-163).

Inspirando-se nesses estudos classificatórios, tentou-se fazer aqui uma categorização das perguntas de P a partir do tipo de conhecimento que cada pergunta pressupõe. O objetivo dessa categorização foi, como mencionado acima, fornecer subsídios para a compreensão do funcionamento concreto da aula de leitura que se diz crítica e tornar mais claro o perfil dos eventos comunicativos que caracterizam certos tipos de ensino crítico da leitura em língua estrangeira.

A análise das transcrições das duas aulas parece ter deixado claro que as perguntas de P, em geral, podiam ser agrupadas dentro de algumas categorias. Estas categorias surgiram da própria análise das transcrições, e podem ser divididas da seguinte forma:

- 1) Perguntas relativas ao conhecimento prévio – do personagem, de práticas discursivas e de práticas sociais: estas são as perguntas em que P tenta levar os alunos à “ativarem” o seu conhecimento prévio sobre os personagens, sobre as práticas sociais e sobre práticas discursivas;
- 2) Perguntas relativas ao conhecimento lingüístico e gramatical/metalingüístico: são as perguntas em que P tenta trabalhar com o vocabulário e com questões gramaticais que são para ela importantes para auxiliar os alunos a entenderem os textos;
- 3) Perguntas relativas à interpretação ou percepção do visual: são as perguntas que P formula em relação a toda a parte ilustrativa dos textos, através da indução da percepção de detalhes visuais que podem apoiar os alunos na interpretação;
- 4) Perguntas relativas à apreensão do conteúdo: são perguntas em que P trabalha com os alunos o conteúdo textual, ou seja, a percepção do que está se passando no texto;
- 5) Perguntas relativas à interpretação e inferência: estas são perguntas que tentam apoiar os alunos para que os mesmos possam fazer determinadas interpretações do texto, freqüentemente a partir da junção do conhecimento prévio com vários tipos de processamento textual;
- 6) Perguntas relativas ao funcionamento discursivo do texto: estas perguntas mostram que P tenta levar os alunos a entenderem como “funciona” o discurso do texto e como “os efeitos discursivos” são produzidos – em outras palavras, quais os mecanismos que permitem que o texto tenha um impacto sobre o leitor. Incluiu-se aqui também perguntas relativas a natureza do gênero do texto em questão.
- 7) Perguntas relativas às condições de produção: são perguntas que mostram o objetivo de P de tentar levar os alunos a refletirem sobre a fonte do texto e suas implicações;

8) Perguntas relativas à reflexão crítica mais abrangente: estas são as perguntas em que P tenta remeter os alunos a determinado questionamento crítico ou percepção de ideologias subjacentes ao discurso. Estas perguntas talvez mostrem mais a tentativa de P em fazer com que os alunos se aliem ou se oponham aos discursos que estão por trás dos textos. Fazem a inserção do texto dentro do contexto sócio-político-ideológico.

Os quadros abaixo apresentam a categorização das perguntas das duas aulas, junto com os exemplos concretos de perguntas que compõem cada categoria. As perguntas marcadas com asterisco são aquelas que apresentaram problemas especiais de categorização.

#### PERGUNTAS DO TEXTO TRABALHADO NA AULA 5:

##### PERGUNTAS RELATIVAS<sup>42</sup> AO CONHECIMENTO PRÉVIO DO PERSONAGEM - CP

- Quem é o Snoopy?
- Será que isso é uma característica do personagem?
- Tá... então vocês já leram os quadrinhos do Snoopy? Já?
- De onde vocês conhecem o Snoopy?
- Ah... de desenho... então desenho do Snoopy vocês assistem?
- E porque vocês não assistem mais?
- ...Pelo que vocês lembram ou pelo que vocês já assistiram do Snoopy, pelo que vocês já conhecem do Snoopy, qual é a característica, ou quais são as características desse cachorro, desse cão?
- Ah... Ele dorme em cima da casinha... Por que ele não dorme dentro da casinha?
- Ele não se considera um cachorro...?
- O que mais vocês acham?
- É por que ele gosta de ficar olhando as estrelas?

<sup>42</sup> Usa-se aqui a expressão “perguntas relativas a” certo tipo de conhecimento, devido ao fato de estarem incluídas dentro da “categoria de conhecimento prévio”, não apenas as perguntas de conhecimento prévio propriamente ditas, mas também aquelas perguntas que, de alguma forma, preparam o aluno para a ativação do conhecimento prévio, por exemplo: “De onde vocês conhecem o Snoopy” ou “Alguém aqui já jogou ou joga baseball?”. São perguntas que parecem fazer parte de um “evento de ativação do conhecimento prévio”.

## PERGUNTAS RELATIVAS AO CONHECIMENTO PRÉVIO DE PRÁTICAS SOCIAIS-OS

- Alguém aqui já jogou ou joga baseball?
- Alguém já jogou... E aí como é que é? Vocês sabem as regras e tal?
- Imagine no futebol? Quem é torcedor fanático por algum time aqui? Levanta a mão?
- Na nossa sociedade os homens fazem isso meninas, normalmente?
- Quando alguém está a fim de vocês, eles tentam impressionar vocês de alguma maneira?
- Isso é uma atitude do sexo masculino?
- Quando, por exemplo, vamos pensar no futebol, porque futebol é um esporte que para nós é bastante comum, popular, pois o baseball é nos EUA, não é? Apesar de que hoje tem o “american football”, o “basketball”, mas o baseball há anos atrás era muito mais popular, não é? Um cara está lá para bater um “penalty” e erra... imagine seleção brasileira... final de copa do mundo... O que acontece se o cara erra?
- Quer dizer... Aqui no Brasil, quando o time daquele torcedor fanático perde, como que o cara fica?
- ...Então essas são características que geralmente um treinador tem? Sim ou não?
- São características de técnicos de todos os esportes?
- ...Mas qual é a sensação para nós brasileiros?
- O que a mídia faz com o cara?
- Só que naquele jogo ele erra o “penalty”, e o que acontece?
- A mídia cai em cima dele não é?

## PERGUNTAS RELATIVAS AO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO - CL

- E o que é “baseball” ?
- O que o Snoopy está segurando aqui?
- Ah... “He is holding a baseball bat”... O que é “bat” então?
- Muito bem... Ali nos outros quadrinhos está assim: “strike 1 strike 2 strike 3”, o que é “strike”?
- ...Ele tem 3 oportunidades. Tá... e se ele acerta as 3... Como que é... Ou se ele erra as 3...? (tentativa de construir com os alunos uma definição para a palavra strike)
- ...Bravo, com raiva daí ele olha pro Snoopy e começa a gritar: “You didn’t even swing!” Você nem mesmo...?
- O que é swing?
- Da sua mesada... Será? Supper... Hoje à noite ó... Hoje à noite...

- O que é manager?
- Tá. Quais são as características do manager que o Charlie Brown fala aí gente? Quais são as características, os adjetivos que o Charlie Brown usa?
- ...O que é “all the others”?
- O que é “rough”? ... and “tough” and “mean”?
- O que é o cara “rough”?
- Então a gente viu... bet... como é bola gente?
- O que eles estão usando aqui na cabeça no primeiro quadrinho? É um “cap” né?
- O que é glove?
- Como a gente chama o lugar do arremessador do baseball?
- Como se fala arremessador gente?
- ...E o cara que arremessa a bola?
- Vocês sabem como se chama isso em Inglês?
- Será que é helmet?
- Quem é o pitcher?
- Tá... Como eu falo receptor em um baseball game? Aquele que recebe a bola?
- Sabe o que é “good grief”?
- O que é “bear down”?
- Ok... “That’s gonna cost you half your supper tonight!” O que sera que o Charlie Brown quiz dizer com isso?
- “I wonder if she is looking at me...” O que significa isso?
- O que ele fala: “That little red haired girl... she is watching the game...?”
- Ah o Snoopy is playing baseball é isso?

#### PERGUNTAS RELATIVAS À APREENSÃO DE CONTEÚDO - AC

- Ele está nervoso, desesperado e ele está assim porque ele quer que o Snoopy, vocês falaram para mim, porque ele quer que o Snoopy...?
- E aí qual é a reação do Charlie Brown?
- Então vocês falaram que Snif é chorar né? Prestem atenção! Quando que o Snoopy foi tocado? Quando o Charlie Brown falou o que pra ele?
- Mas para ele importava o quê? Perder o...?
- Se o time ganhar ou perder para ele não é importante, não é isso?
- Agora gente, por que o Charlie Brown fala isso: “Rats” droga?
- Ah! O Snoopy ficou triste daí ele se comoveu, ele mudou de atitude, é isso?
- ...Por uma atitude do cachorro dele, ele amoleceu e passou a não ser mais... Não é isso gente?
- O que ele fala aqui gente?
- Tá... Quem é aquele cara ali gente?...no jogo? Quem aquele cara que chegou para falar com ele?
- O cara é o catcher... O que ele pergunta para o Charlie Brown?
- Do que o catcher se conscientiza na hora?
- A garota vai para onde?

## PERGUNTAS RELATIVAS À INTERPRETAÇÃO OU PERCEPÇÃO DO VISUAL - IV

- Quem aparece aqui neste quadrinho?
- ...A bola passa e ele nem vê? É isso gente? Vocês acham isso?
- Bom... No último quadrinho, olha que interessante, olha a cara do Charlie Brown... A cara dele é diferente desse quadrinho de cima?
- Como é a cara do Charlie Brown ali?
- Quem está usando ali a "glove"?
- Qual é a expressão dele?
- Quando ele vira e olha se ela está olhando para ele, qual é a expressão dele?
- Como eles estão vestidos? Tem alguma coisa característica do baseball?
- O que aquele homem está usando no rosto lá?
- Ah tá... E como, qual a sensação do Charlie Brown ali no segundo quadrinho pelo desenho, pelo visual, ele está como?
- Ok! Gente observem a atitude do Snoopy neste 3 últimos quadrinhos, qual é a atitude do Snoopy nesses 3 quadrinhos lá?
- Qual é atitude do Charlie Brown ali? Qual é a expressão dele?
- Muito bem! Gente, olhem os últimos quadrinhos lá nesta página... Qual é a cara do Snoopy?
- Qual é a expressão do Snoopy, qual é a mudança de atitude dele ali olha, como o Snoopy fica?

## PERGUNTAS RELATIVAS À INTERPRETAÇÃO E INFERÊNCIA - II

- Ali no Segundo quadrinho gente tem assim ó... o Charlie Brown que vocês falaram que é o dono do Snoopy diz assim ó "Come on get a hit we need a hit oh wow we need a hit please get a hit please, please!" Porque sera que o Charlie Brown está falando isso?
- Então strike seria uma palavra importante no jogo de baseball?
- Por que ele está desesperado?
- É... ele senta ao lado dele e o que será que representa esta reação dele?
- Por que para ele era importante que o Snoopy batesse?
- ...Que ele iria perder o jantar... Por que para o Snoopy não importava ganhar, importava?
- Por que o Snoopy se comove, em que sentido?
- Será que ele está se importando com isso?
- Muito ou pouco? Por quê?
- Por que ele quer se aparecer?

- Quer dizer, fazendo um ótimo jogo o que vai acontecer?
- Será que ele está se importando com o jogo?
- Será que ele se importa em acertar uma tacada?
- E para o Charlie Brown era importante ganhar o jogo?
- Por que era importante?
- Mas olha o que ele fala... por que eu não consigo ser... então ele não tá se questionando? O que vocês acham?
- Só porque a garota está olhando?
- Ok... é... existe alguma outra justificativa para o Charlie Brown agir desta maneira?
- Então será que para o Charlie Brown não é isso também, ou é só para impressionar a garota?

\* Por que ele(Snoopy) fica parado? Por que ele quer...?

\* Por que ele(Snoopy) não bate?

\* É... mas por que ele(Snoopy) está com o olho fechado?

#### PERGUNTAS RELATIVAS À REFLEXÃO CRÍTICA - RC

- Por que será? Por que ele não tá nem aí?
- Por que para ele “tanto faz como tanto fez”? Por quê?
- Por que ninguém quer perder? É isso?
- Ah... Por que ele quer se mostrar para alguém... Mas essa frase que ele disse (P aponta para o aluno que disse) é muito forte né? Alguém quer perder em alguma coisa que se propõe a fazer?
- Acabado, arrasado, por quê? Porque para ele sempre o importante é o quê? Vencer... Será que a nossa sociedade... impõe isso pra gente, que a gente sempre tem que ganhar? Yes or no?
- Como a sociedade vê as pessoas que são derrotadas?
- “Mas o importante é competir!” Isso é a sua opinião ou é a opinião da sociedade?
- “Mas a sociedade não pensa assim...” Não pensa que o importante é competir?
- Mas qual é a imagem do treinador que a sociedade passa, não é essa?
- E será também que não poderia ser porque o Snoopy é um cara que... ele percebeu finalmente que ele conseguiu convencer o Charlie Brown a não é... ser totalmente... é ... influenciado por uma regra da sociedade, não é?
- Destroí até a imagem dele, não é isso que acontece gente? Vocês concordam?

\* Será que não seria como se ele falasse assim: ” ai até que enfim ele entrou na minha... ele não está mais nem ligando em ser durão como todos os técnicos... o que vocês acham? Pode ser isso?

\* É importante para o Charlie Brown ser herói? Por quê?

## PERGUNTAS DO TEXTO TRABALHADO NA AULA 6:

### PERGUNTAS RELATIVAS AO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO - CL

- Como se fala propaganda em inglês?
- Como é revista em inglês?
- O que significa sweet rewards?
- E o que é reward?
- O que significa impeccable taste”?
- O que quer dizer big breast?
- Vocês sabem o que é butts né?
- O que é introducing?
- Quando você introduce a friend to another friend... o que voce esta fazendo?
- Snack é o que gente?
- E bar é o que?
- SnackBar ... junto ... é o que?
- O que é Brown?
- O que é fat free?
- O que é rewarding?

### PERGUNTAS RELATIVAS AO CONHECIMENTO GRAMATICAL/ META-LINGÜÍSTICO - CL

- Tá... Se eu fosse pedir pra vocês classificarem gramaticalmente essas palavras... rich... o que é rich?
- A palavra aqui impeccable também é um adjetivo?
- Adjetivos aqui estão qualificando o que ou quem?

### PERGUNTAS RELATIVAS AO CONHECIMENTO PRÉVIO – CP

1. Conhecimento prévio de práticas discursivas:
  - Por quê... qual e o objetivo de uma propaganda gente?
  - Como vocês sabem que é uma propaganda?
  - Pra vender o produto o que os autores de propaganda fazem? Que tipo de linguagem eles usam?
  - E o que e ser persuasivo?
2. Conhecimento prévio de práticas sociais:
  - Ah... tá... o homem não se estressa muito com essas coisas?

- Tá... Mas por exemplo: um homemalaria que quer uma mulher assim: “rich, impecable taste”?
- Ou será que as mulheres procuram mais homens ricos...?
- Geralmente é mais a mulher que procura um homem rico ou é o homem que procura mais mulher rica?
- ... então provavelmente um homem usaria que qualidades para uma mulher ideal?

#### PERGUNTAS RELATIVAS À INTERPRETAÇÃO OU PERCEPÇÃO DO VISUAL - IV

- Observando a parte visual da propaganda, o que vocês me fariam?
- Da pra ver a cor ali gente?
- Qual é o nome desse doce?
- Qual é a cara que ela faz aqui gente?
- Ah... então a cara dela é de quem gostou do doce?

#### PERGUNTAS RELATIVAS À AVALIAÇÃO PESSOAL - AP

- Vocês acham que isso foi bem bolado?

#### PERGUNTAS RELATIVAS AO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO TEXTO - FD

- Que tipo de texto é esse?
- ... Então o texto provavelmente seria diferente se tivesse um (homem)?
- Se eles tivessem colocado uma modelo branca, seria a mesma coisa?
- Então não tem nada a vê colocar uma modelo negra?
- ... Se eles tivessem colocado nesta propaganda ao invés de uma mulher negra um homem negro...?
- Tá... Mas vocês acham que o efeito seria o mesmo?
- Então vocês acham que um homem aqui nem pensar? Ou poderia ser?
- Quer dizer... ai se eu encontrasse um cara assim... com essas características... mas será que ela esta falando assim em relação ao doce ou em relação ao homem que ela idealiza?
- Tá... E se no caso fosse a figura de um homem aqui na propaganda, e não de uma mulher, o texto seria o mesmo?
- Mudaria o quê?
- Por que será colocaram uma modelo negra na propaganda?
- Falaria?...Sem nada de gordura é?

### PERGUNTAS RELATIVAS A APREENSÃO DE CONTEÚDO - AP

- “Onde você esteve toda a minha vida ”... quem é que disse esta frase?
- Será que pode ser a moça da propaganda?
- O que pode ser se não for chocolate?
- Ah... o sabor é morango então não é chocolate?
- Tá... mas por que você acha que é de chocolate?
- “Se eu pudesse encontrar um cara assim”... Assim como?

### PERGUNTAS RELATIVAS ÀS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO - CP

- De onde vocês acham que foi retirado este texto?
- Então provavelmente esta propaganda estaria em que tipo de revista, por exemplo?
- Em geral? Ou talvez mais para o público feminino?

### PERGUNTAS RELATIVAS À REFLEXÃO CRÍTICA - RC

- Tá. Então o que teria a ver o nome do doce que vocês me falaram que é Sweet Rewards com o texto? Porque aqui passa um ideal de homem, não passa?
- E quem ajuda a reforçar esta imagem de homem ideal?
- A mídia? Como?
- Então vocês percebem o que o autor da propaganda tem por trás?

Os quadros abaixo apresentam esta mesma classificação com a respectiva porcentagem de ocorrência de cada um dos tipos de perguntas formuladas por P.

Sobre o texto trabalhado durante a aula 5 foram feitas 116 perguntas no total, cujas porcentagens de ocorrência foram as seguintes:

<b>CLASSIFICAÇÃO DAS PERGUNTAS</b>	<b>PORCENTAGEM DE CADA TIPO DE PERGUNTA</b>
Perguntas relativas ao conhecimento prévio do personagem	9,4%
Perguntas relativas ao conhecimento prévio de práticas sociais	12%
Perguntas relativas ao conhecimento lingüístico	25%
Perguntas relativas à apreensão de conteúdo	11,2%
Perguntas relativas à interpretação ou percepção do visual	12%
Perguntas relativas à interpretação e inferência	18,9%
Perguntas relativas à reflexão crítica	11,2%

Já sobre o texto trabalhado na aula 6, o número de perguntas foi menor: 58 no total, com as seguintes porcentagens:

<b>CLASSIFICAÇÃO DAS PERGUNTAS</b>	<b>PORCENTAGEM DE CADA TIPO DE PERGUNTA</b>
Perguntas relativas ao conhecimento prévio de práticas discursivas	6,8%
Perguntas relativas ao conhecimento prévio de práticas sociais	8,6%
Perguntas relativas ao conhecimento lingüístico	25,8%
Perguntas relativas ao conhecimento gramatical ou meta-lingüístico	5,1%
Perguntas relativas à apreensão de conteúdo	10,3%
Perguntas relativas à interpretação ou percepção do visual	8,6%
Perguntas relativas ao funcionamento discursivo do texto	20,6%
Perguntas relativas às condições de produção	5,1%
Perguntas relativas à avaliação pessoal	1,7%
Perguntas relativas à reflexão crítica	6,8%

Uma primeira observação que se pode fazer a partir dos quadros acima diz respeito à frequência dos tipos de pergunta em cada aula: nas duas aulas, aproximadamente um quarto das perguntas é do tipo “conhecimento lingüístico”. Por outro lado, a porcentagem de perguntas do tipo “reflexão crítica” é relativamente pequena: 11,2 % do total na aula 5 e 6,8 % na aula 6. Embora isto possa indicar simplesmente que o trabalho com a língua estrangeira (sobretudo com o léxico) se constitui uma parte essencial da aula de leitura crítica, também levanta dúvidas sobre o que vem a ser uma “pergunta crítica”, e sobre a natureza dos possíveis “eventos críticos” desencadeados a partir dessas perguntas.

É importante notar que todas as categorias acima apresentadas surgiram a partir dos dados, ou seja, das transcrições das duas aulas escolhidas para a análise. A classificação de algumas perguntas ficou bastante evidente, como foi o caso das perguntas de conhecimento prévio e de conhecimento lingüístico, dentre outras. Porém, algumas perguntas foram mais difíceis de serem classificadas, como é o caso das perguntas de interpretação e inferência e de reflexão crítica. Embora a fronteira entre essas duas categorias não seja nítida, os próprios casos de difícil classificação (indicados com asteriscos no quadro) levantam questões interessantes relevantes à definição do que vem a ser uma pergunta crítica.

Para Baynham (1995: 24), trabalhar a criticidade implica em operar no nível da linguagem como prática social e isto envolve identificar o que é problemático, não aceitando o que é apresentado como certo; em outras palavras esta prática se concretiza através de questionamentos, envolvendo o uso de perguntas que contenham “por quê?”. Porém, a categorização apresentada acima mostra que nem todas as perguntas que se iniciam com “por quê?” são classificadas como críticas. Algumas delas estão listadas abaixo, a título de exemplo:

- ... Agora gente, por que o Charlie Brown fala isso: “Rats” droga? (AC)
- Por que será que o Charlie Brown está falando isso? (II)
- Por que ele está desesperado? (II)
- Por que ele fica parado? (II)
- Por que para ele era importante que o Snoopy batesse? (II)
- Por que o Snoopy se comove, em que sentido? (II)
- Por que ele quer se aparecer? (II)
- Por que ele não bate? (II)

Como se pode perceber, a partir desses exemplos, algumas perguntas do tipo “por quê?” parecem ter a função de recuperar, em grande parte, uma certa lógica causal dentro da seqüência narrativa (“Agora gente, por que o Charlie Brown fala isso: “Rats”, droga?”), enquanto outras dependem de um grau maior de conhecimento prévio (saber que todo mundo quer ganhar em um jogo pode ajudar o aluno a responder as perguntas de mais fácil interpretação como “Por que ele está desesperado”, “Por que [era importante que o Snoopy batesse]?”). Por outro lado, para responder as perguntas sobre o Snoopy (“Por que ele fica parado?”, “Por que ele não bate?”, “Por que ele está com o olho fechado?”) o aluno precisa ir além do seu conhecimento prévio para imaginar um possível contexto que justificasse o comportamento estranho (do ponto de vista do senso comum) do personagem.

Como o personagem do Snoopy representa um questionamento frente ao ideal competitivo da masculinidade, a própria interpretação do personagem já constitui um passo na direção de uma percepção do funcionamento ideológico do texto. Por um lado, essas perguntas que induzem à interpretação da figura do Snoopy bem poderiam ser colocadas na categoria de “perguntas relativas à reflexão crítica”. Por outro lado, talvez fosse interessante, para fins

posteriores de análise das seqüências interacionais, postular a existência de uma categoria híbrida como “perguntas relativas à interpretação crítica” que desse conta do inter-relacionamento das categorias na prática de sala de aula.

Outro exemplo de casos de difícil definição seria o das perguntas abaixo:

- “É importante para o Charlie Brown ser herói? Por quê?”
- “Será que não seria como se ele falasse assim: ai até que enfim ele entrou na minha... ele não está mais nem ligando em ser durão como todos os técnicos... o que vocês acham? Pode ser isso?”

Essas perguntas foram retiradas da categoria “perguntas relativas à interpretação e inferência” e colocadas na categoria de “perguntas relativas à reflexão crítica” por conterem itens lexicais como “herói” e “durão” que parecem remeter a discursos e contra-discursos sobre a masculinidade. No caso do emprego da palavra “durão”, observa-se que há uma tentativa de P em provocar nos alunos uma certa postura frente a um determinado comportamento masculino hegemônico.

Também é interessante observar que muitas das perguntas classificadas como críticas remetem a atenção do aluno para a consideração de fatores sociais mais abrangentes:

- Acabado, arrasado, por quê? Porque para ele sempre o importante é o quê? Vencer... Será que a nossa sociedade... impõe isso pra gente, que a gente sempre tem que ganhar? Yes or no?
- Como a sociedade vê as pessoas que são derrotadas?
- “Mas o importante é competir!” Isso é a sua opinião ou é a opinião da sociedade?
- “Mas a sociedade não pensa assim...” Não pensa que o importante é competir?
- Mas qual é a imagem do treinador que a sociedade passa, não é essa?

- ...e será também que não poderia ser porque o Snoopy é um cara que... ele percebeu finalmente que ele conseguiu convencer o Charlie Brown a não é... ser totalmente... é ... influenciado por uma regra da sociedade, não é?

Estas perguntas servem para inserir o texto dentro de um contexto sócio-político-ideológico mais amplo.

Uma leitura cuidadosa das transcrições das aulas revelou que, até certo ponto, existem vários momentos caracterizados por uma preocupação com o social. Em um primeiro momento, normalmente no início da aula, é ativado o conhecimento prévio sobre práticas sociais a fim de criar um contexto geral para a interpretação do texto. Em um segundo momento tenta-se levar o aluno a generalizações sócio-ideológicas mais abstratas que nascem da conjunção do conhecimento prévio com a leitura concreta do texto. Entretanto, é difícil afirmar que as perguntas do tipo crítico aconteçam sempre em um momento específico da aula, como se espera, talvez, que aconteça. O que se percebeu através da análise das transcrições é que podem existir perguntas críticas camufladas nas perguntas relativas ao conhecimento lexical, nas perguntas relativas ao conhecimento prévio, dentre outras, e sobretudo nas perguntas sobre o funcionamento discursivo do texto. Esta constatação nos remete ao modelo de análise crítica do discurso de Fairclough (1992) que ressalta a importância de não se desligar os vários níveis de análise: o ideológico, o esquemático do conteúdo, o funcionamento do gênero discursivo e dos níveis mais micro, como o léxico e a gramática.

Pode-se especular que a partir das perguntas de vários tipos, se desencadeiam também eventos pedagógico-comunicativos de vários tipos que se apóiam uns nos outros na construção da reflexão crítica na aula como um todo. Tomando-se como base os pressupostos teóricos

interacionistas neo-vygotskianos, se apresentará a partir de agora uma análise mais detalhada das interações que ocorreram durante as aulas 5 e 6.

#### 4.4. ANÁLISE DA INTERAÇÃO

Através de análises das transcrições das aulas 5 e 6, propõe-se investigar que tipos de estratégias interacionais de P caracterizam os eventos pedagógicos identificados. Um evento, como observado acima, é entendido como sendo composto de várias seqüências IRF ligadas entre si pela mesma função pedagógica. Interessa-se, sobretudo, investigar se o estilo interacional de P é altamente centralizador ou não, e como são tratadas as eventuais inserções dos alunos no decorrer da aula.

Estas análises serão realizadas sob a perspectiva neo-vygotskiana, usando conceitos como a diferença entre o IRF clássico (avaliativo) e o participativo, os tipos de interação pedagógica de Van Lier, e as funções do *scaffolding* de McCormick e Donato – para subsidiar as reflexões que serão a partir de agora apresentadas.

##### 4.4.1. EVENTOS MAIS SIGNIFICATIVOS DA AULA 5

A primeira unidade pedagógica significativa que se observou a partir da análise das transcrições foi um evento de ativação de conhecimento prévio. Este evento foi assim denominado pelo fato de ser desencadeado por várias perguntas relativas ao conhecimento

prévio, incluindo algumas que, de certa forma, funcionam para “preparar” o aluno para a ativação do conhecimento prévio em si, conforme já foi discutido na nota 45. P formula e reformula essas perguntas para tentar fazer com que os alunos explicitem a interpretação do personagem Snoopy que eles já possuem.

Neste evento que surge nos primeiros momentos da aula 5, fica evidente a intenção de P em levar os alunos a trabalharem, através da estratégia pergunta/resposta, a natureza dos personagens, para que os próprios alunos sejam capazes de ir desvelando, aos poucos, as ideologias subjacentes aos textos, conforme trecho abaixo:

09. P Então é o seguinte gente... já tiveram a oportunidade de dar uma olhadinha lá? Quem aparece aqui neste quadrinho? Sem ler muita coisa, só olhando...
10. As Snoopy!
11. A2 Snoopy e Charlie Brown!
12. P Aparece quem?
13. A2 Snoopy e Charlie Brown...
14. P Quem é o Snoopy?
15. As (inomp)
16. P É o cachorro (risos)... e quem é o Charlie Brown?
17. An O menino!
18. A2 É o dono do cachorro!
19. P ãh?
20. As (incomp)
21. P É o menino o quê?
22. As Dono do cachorro!
23. P Ah... é o dono do cachorro... Então vocês conhecem o Snoopy?
24. As Sim!
25. P Tá, então vocês já leram quadrinhos do Snoopy? Já?

26. An Não! (A maioria dos alunos respondem negativamente)
27. P Não? De onde vocês conhecem o Snoopy?
28. As De desenho!
29. P Ah de desenho... então desenho do Snoopy vocês assistem?
30. A2 Assistia!
31. As É...
32. P E porque vocês não assistem mais?
33. A1 (incomp) (risos) A... porque não passa mais!
34. As É...
35. P Ah por que não passa mais (risos)... Pelo que vocês lembram ou pelo que vocês já assistiram do Snoopy, pelo que vocês já conhecem do Snoopy, qual é a característica, ou quais são as características desse cachorro, desse cão?
36. An Não sei...
37. As (incomp)
38. An Ele fala... (P não ouve esta fala)
39. P ãh? Quais são as características, quais são as atitudes do Snoopy?
40. An Ele dorme em cima da casinha... (risos)
41. P Ah... ele dorme em cima da casinha... por que ele não dorme dentro da casinha?
42. An Porque ele não quer ser cachorro?
43. As (incomp)
44. P ãh?
45. A1 Porque ele não quer ser cachorro... não!
46. P ãh?
47. A2 Ele não se considera um cachorro...
48. P Ele não se considera um cachorro...?

Observa-se que a estratégia interacional usada por P durante estes primeiros momentos de aula não é monológica (ou de transmissão) para empregar os termos de Van Lier (1997). P, de fato, trabalha muito com a estratégia de pergunta/resposta do tipo IRF, mas se defende que a

seqüência IRF aqui é altamente participativa – de novo, nos termos de Van Lier (op.cit.) e outros. A partir da formulação da Iniciação principal (“Quais são as características desse cachorro, desse cão?”) e a sua retomada com uma leve modificação (“Quais são as características, quais são as características do Snoopy?”) os alunos vão jogando várias Respostas. Os turnos Feedback de P, entretanto, não tem como função a avaliação. Existe uma alta incidência aqui de Feedback de P que retoma e repete as Respostas do aluno – às vezes como ponderação, às vezes como nova pergunta:

- 40. An Ele dorme em cima da casinha (risos)
- 41. P Ah ele dorme em cima da casinha... (...)
  
- 47. A2 Ele não se considera um cachorro...
- 48. P Ele não se considera um cachorro...?

É interessante notar que Verplaetse, em recente artigo (2000), analisando as estratégias interacionais de um professor consensualmente considerado como altamente interativo e dialógico, chega à conclusão que uma das principais características desse professor é a tendência que o mesmo tem de repetir as Respostas dos alunos, ao invés de avaliá-las. O que se quer sugerir aqui é que esta estratégia, que se poderia classificar como Feedback/Repetição, é na verdade um tipo de suporte verbal (*scaffolding* em termos neo-vygotskianos) que encoraja a participação e a confiança dos alunos, e ao mesmo tempo coloca as falas individuais para a consideração de todo o grupo. A discussão sobre a função da repetição também é discutida por Duff (2000:135). Para esta autora a repetição não pode ser considerada apenas como uma prática de tradição behaviorista, mas sim deve ser vista como uma importante ferramenta discursiva – essencialmente multifuncional – ferramenta esta utilizada de maneiras variadas na interação

pedagógica. Por esta razão, alguns (como McCormick e Donato, 2000) a vêem como um instrumento importante de *scaffolding* na aprendizagem.

Neste evento, P se restringe, de uma maneira geral, a uma função do *scaffolding* que poderia se chamar de MD (Manutenção da Direção, em termos de McCormick e Donato, 2000): em outras palavras, as perguntas e repetições de P tem sempre a função de manter a atenção dos alunos, focalizada na explicitação do conhecimento prévio. Entretanto, como a ativação do conhecimento prévio aqui envolve também uma interpretação do personagem Snoopy, a complexidade da interação aumenta. Além disso, as respostas dos alunos obviamente não foram previstas por P, que parece se ver perplexa diante delas:

- 42. An Porque ele não quer ser cachorro?
- 44. P ãh?
- 45. A1 Porque ele não quer ser cachorro, não!
- 46. P Ah?
- 47. A2 Ele não se considera um cachorro...
- 48. P Ele não se considera um cachorro...?

Aqui, o Feedback de P, em forma de outra pergunta, parece registrar a sua perplexidade, enquanto que, ao mesmo tempo, apóia o aluno na esperança de que se desenvolva mais o seu pensamento. De fato, os alunos parecem saber mais sobre o Snoopy do que P, que talvez não esperava ouvir deles tantas informações sobre o personagem. A leitura da transcrição da aula, aqui, transmite a sensação de que a estratégia de *suporte suave* escolhida por P permite que os alunos, em grande parte, contribuam para uma co-construção de um sentido para o personagem Snoopy. Entretanto, a própria falta de intervenção de P neste trecho – que insiste na estratégia de Feedback/Repetição – talvez explique o pouco aprofundamento da reflexão:

45. An (incomp)
46. P Ah... ele também é amigo de um passarinho...
47. An (incomp)
48. P Amarelo... ah é amarelo o passarinho! (risos de todos) Tá... então o Snoopy dorme fora da casa? Ah... vocês falaram que é porque ele não quer ser cachorro né, o que mais que vocês acham ?
49. As (incomp)
50. As (incomp)
51. P Oi?
52. An Porque ele gosta de ficar olhando as estrelas...
53. P Porque ele gosta de ficar olhando as estrelas... e por que ele gosta de ficar olhando as estrelas?
54. An Por que elas são bonitas....
55. P Ah... porque elas são bonitas... ãh... muito bem. Neste desenho aqui o que vocês estão vendo... nesta primeira parte aqui? (P mostra a folha) ...Aqui, nesta primeira parte...
56. As (incomp)
57. A1 Jogando baseball
58. P Ah o snoopy is playing baseball é isso?
59. As É...
60. P E o que é baseball?
61. A1 É um jogo
62. P É um game....

No trecho acima, entre as falas 49 à 54, P continua trabalhando com a ativação do conhecimento prévio. Porém na fala 55, P corta abruptamente a interação com uma frase que “marca” as fronteiras de um novo evento (“ãh... muito bem”) mudando também a direção da ação pedagógica (“Neste desenho aqui o que vocês estão vendo... nesta primeira parte...?”). Talvez por estar extremamente preocupada com a seqüência dos questionamentos pensados

anteriormente na sua agenda, P ignora o fato de que divagações dos alunos pudessem levar a percepções interessantes sobre as funções dos personagens. Neste sentido, ocorre o “abandono” do evento em andamento que, se tivesse sido desenvolvido através do *uptake* (retomada e elaboração das falas dos alunos), teria tido como consequência a concretização de uma reflexão mais profunda a partir do próprio conhecimento prévio. Ou seja, o evento de ativação de conhecimento prévio preparou o caminho para se chegar à reflexão crítica e houve um determinado momento (quando os alunos fizeram sua inserção) para que isso acontecesse. Porém P simplesmente abandona a discussão, interrompe uma seqüência e o que ocorre então é simplesmente uma transição para outro tipo de evento. Entretanto, não se pode deixar de apontar que tudo indica, aqui, que certos momentos de ativação do conhecimento prévio podem, em princípio, também tornar-se um lugar de reflexão crítica.

O evento de ativação do conhecimento prévio se deu com o uso de estratégias de suporte suave, a partir de muita repetição (conforme já dito anteriormente), e isto culmina com a quebra deste evento (talvez por P sentir uma certa ansiedade ou insegurança frente à maneira de proceder ou incorporar as respostas dos alunos), e uma transição para outro tipo de evento que parece se iniciar a partir da fala 58:

58. P Ah... porque elas são bonitas... ah muito bem... neste desenho aqui o que vocês estão vendo nesta primeira parte aqui... (P mostra a folha) aqui, nesta primeira parte...

59. As (incomp)

60. A1 Jogando baseball

61. P Ah... o Snoopy is playing baseball é isso?

62. As É!

63. P E o que é baseball?

64. A1 É um jogo

65. P É um game....

66. A2 Tacape... (incomp)
67. P Então baseball é um game, é um tipo de esport, não é... Alguém aqui já jogou baseball ou joga baseball?
68. As Não!
69. A2 Eu já joguei!
70. P Alguém já jogou... E ai como é que é? Vocês sabem as regras e tal?
71. A2 (incomp)
72. A1 A gente sabe pelo jogo de vídeo game, pelo jogo de vídeo game...
73. P Ah... pelo jogo de vídeo game... o que o Snoopy está segurando aqui?
74. A2 Um taco!
75. A3 Um tacape!
76. A2 A baseball bet!
77. P Ah... he is holding a baseball bet... O que é o bet então?
78. An Bastão! Um bastão!
79. P Ok, very good. Ali no segundo quadrinho gente tem assim ó... o Charlie Brown que vcs falaram que é o dono do Snoopy diz assim ó “come on get a hit we need a hit oh wow we need a hit please get a hit please, please!” por que será que o Charlie Brown está falando isso?

Pode-se observar neste trecho que P passa de um IRF mais participativo para um IRF mais avaliativo no momento em que há uma transição para outro evento. P, em outras palavras, se utiliza de uma estratégia “mais controlada” e por isso observa-se que as interações se tornam menos contingentes e mais centralizadoras, que pode ser ilustrado, por exemplo, quando P pergunta: “Ah... o Snoopy is playing baseball é isso?”, e os alunos respondem um estridente “É”, ou na seqüência:

- P Ah... he is holding a baseball bet... O que é o bet então?
- An Bastão! Um bastão!
- P Ok, very good.

Estes trechos mostram que P não tenta aprofundar a discussão anterior dos alunos em relação à interpretação do personagem Snoopy. P simplesmente retoma a sua agenda fazendo perguntas que foram previstas por ela durante a análise pré-pedagógica: “abandona” a discussão importante que estava nascendo dos comentários dos alunos. Para um trabalho coerente com a pedagogia crítica de leitura, P teria que ter aproveitado e apoiado as falas dos alunos para conduzi-los a uma reflexão mais profunda. Mas P deixa a contingência de lado, retoma o controle da aula, centralizando-a, e acontece uma série de interações altamente controladas e não contingentes (não centrífugas em termos bakhtinianos), como se vê ilustrado nos trechos abaixo:

61. P Ah... o Snoopy is playing baseball é isso?

62. As É...

(...)

91. P Ele está nervoso, desesperado e ele está assim porque ele quer que o Snoopy, vocês falaram para mim, porque ele quer que o Snoopy?

92. As Acerte!

(..)

108. P Então “strike” seria uma palavra importante no jogo de baseball?

109. As É!

A partir da fala 110 ocorre uma outra interrupção abrupta (indicada pelo marcador “Ok gente...”, que parece iniciar uma mudança de Direção). Um novo evento é desencadeado por perguntas através das quais P tenta conduzir os alunos a focalizarem a sua atenção sobre alguns quadrinhos problemáticos, de difícil interpretação:

- 110.P Ok! Gente... observem a atitude do Snoopy nestes 3 quadrinhos, qual é a atitude do Snoopy nesses 3 quadrinhos lá?
- 111.A3 Zangado...
- 112.As (incomp)
- 113.A1 Ele fica parado!
- 114.P Por que ele fica parado? Por que ele quer ...
- 115.As (incomp) (todos querem falar de uma vez; há motivação e participação nas discussões)
- 116.P Espera gente! Fala um de cada vez... a bola passa e ele nem vê? É isso gente? Vocês acham isso?
- 117.A1 Porque ele é lento e nem vê a bolinha passar!
- 118.P Ah... porque ele é lento e a bolinha passa e ele nem vê, é isso?
- 119.As É!
- 120.P Por que ele não bate?
- 121.A3 É porque ele está com o olho fechado! (risos)
- 122.P Se ele está com o olho fechado...
- 123.An É porque ele está dormindo!
- 124.P É... Mas porque ele está com o olho fechado?
- 125.A1 Porque ele é sonolento...
- 126.P Tá, mas olha a angústia do Charlie Brown! Please, please get a hit , e daí o Snoopy está lá...né? (P cruza os braços e se encosta ao quadro negro se fazendo de despreocupada)
- 127.A1 Ele está sossegado...
- 128.P Será que ele está se importando com o jogo?
- 129.As Não!
- 130.P Será que ele se importa em acertar uma tacada?
- 131.As Não!
- 132.P Por que será? Porque que ele não tá nem aí?
- 133.An Pra ele tanto faz como tanto fez!

134.P Porque que pra ele “tanto faz como tanto fez”? Por quê? Será que isso é uma característica do personagem?

135.As É!!

136.A2 Ele é um cara despreocupado!

Neste trecho, observa-se que P se concentra intensamente na interpretação do personagem Snoopy, que é fundamental para a percepção dos discursos (hegemônicos ou contra-hegemônicos) veiculados pelo texto. Como os quadrinhos em questão são de importância central para qualquer reflexão crítica sobre o texto, as perguntas de P, neste momento, talvez pudessem ser classificadas como empenhando a função ETC (Ênfase em Traços Críticos), nos termos de McCormick e Donato (2000). Nas falas 110 a 125, fica evidente a dificuldade dos alunos em interpretar o personagem com a ajuda do tipo *suporte suave* que P oferece: mesmo depois de escolher uma de duas Respostas para a elaboração (“Ele fica parado!” ao invés de “Zangado...”), P opta pelo Feedback/Repetição das respostas inadequadas dos alunos (“A bola passa e ele nem vê?”, “Porque ele é lento e a bolinha passa e ele nem vê, é isso?”). Diante da incapacidade dos alunos de responder às perguntas fundamentais (“Por que ele fica parado?”, “Por que ele não bate?”), P perde a paciência com a estratégia de *suporte suave*, intervindo de uma maneira direta e contundente na interação: “Tá, mas olha a angústia do Charlie Brown!” Ainda, percebendo que não consegue tirar dos alunos uma resposta que para ela seria mais adequada, P se utiliza de uma estratégia de *scaffolding* não-verbal: “P cruza os braços e se encosta no quadro negro se fazendo de despreocupada”. Imediatamente, seguem duas perguntas do tipo “display”, nas quais as respostas a serem dadas ficam óbvias (“Será que ele está se importando com o jogo?”, “Será que ele se importa em acertar uma tacada?”). Observa-se que todos esses recursos interacionais mais direcionados têm como objetivo levar os alunos à mera interpretação superficial do personagem

(i.e. o Snoopy não bate porque ele não quer). Depois de estabelecer a natureza do comportamento do personagem, P volta a lançar mão de uma pergunta do tipo “por quê” mais crítico: “Por que ele não tá nem aí?” Entretanto, os alunos continuam sem saber responder à esta pergunta fundamental. No trecho a seguir, P recorre a outra estratégia de *scaffolding* para apoiar os alunos:

- 158.P     Porque para ele era importante que Snoopy batesse?
- 159.As     Era!!
- 160.P     Por quê?
- 161.As     Porque ele queria ganhar o jogo!
- 162.P     E para o Charlie Brown era importante ganhar o jogo?
- 163.As     Era!!
- 164.P     Por que era importante?
- 165.A3     Porque ninguém quer perder?
- 166.P     Porque ninguém quer perder? É isso?
- 167.As     É...
- 168.A2     Não! Ele queria se mostrar para alguém!
- 169.P     Ah... Porque ele quer se mostrar para alguém... Mas essa frase que ele disse (P aponta para o aluno que disse) é muito forte né? Alguém quer perder em alguma coisa que a gente se propõe a fazer?
- 170.As     Não!
- 171.P     Imaginem no futebol... Quem é torcedor fanático por algum time aqui? Levanta a mão?
- 172.As     (incomp) (Muitos alunos falam ao mesmo tempo, todos querem participar)
- 173.P     Quer dizer... aqui no Brasil, quando o time daquele torcedor fanático perde, como que o cara fica?
- 174.An     Acabado
- 175.A2     Morto!
- 176.As     (incomp)

- 177.P Acabado, arrasado... Por quê? Porque para ele sempre o importante é o que? Vencer... Será que a nossa sociedade... impõe isso pra gente, que a gente sempre tem que ganhar? Yes or no?
- 178.As Yes!
- 179.P Como a sociedade vê as pessoas que são derrotadas?
- 180.A1 Fracassadas!
- 181.As É!
- 182.P Sempre vê como fracassadas não é?

Neste trecho, conforme afirmado acima, P volta a tentar levar os alunos a interpretarem o comportamento do personagem Snoopy e do personagem Charlie Brown, se utilizando, agora, de uma outra estratégia de suporte (*scaffolding*): trazer em evidência um contexto da vida real dos alunos (e também do seu interesse) que é uma partida de futebol. Esta estratégia visa possibilitar que os alunos percebam, a partir do universo de experiência deles, o que está por trás do comportamento dos personagens: o medo do fracasso, e a rejeição das regras sociais que impõem a competitividade feroz. É interessante notar que todo o desenvolvimento da seqüência parece ter se dado a partir da retomada e elaboração de uma Resposta de um aluno: “Por que ninguém quer perder?” De fato, foi esta fala que sugeriu que P ilustrasse a questão para todo o grupo (“Imaginem no futebol...”), levando os alunos a explicitarem emoções associadas ao fracasso, para depois fazer um paralelo entre o esporte e a sociedade, na fala mais direcionada da seqüência:

177. P Acabado, arrasado... Por quê? Porque para ele sempre o importante é o quê? Vencer... Será que a nossa sociedade... impõe isso pra gente, que a gente sempre tem que ganhar? Yes or no?

Observa-se que o momento de possível co-construção, quando P realiza o *uptake* da fala “Por que ninguém quer perder?”, encaminha-se rapidamente para um desfecho extremamente não contingente e centralizado, no qual P responde sua própria pergunta (“Porque para ele é sempre importante o que? Vencer...”) e exige que os alunos ratifiquem, através de uma pergunta do tipo “sim ou não”, a interpretação dela. Entretanto, é justamente neste momento mais centrípeto que as que as forças centrífugas se manifestam, através da resistência de uma aluna:

183.An Mas o importante é competir!

184.P Mas o importante é competir... Isso é a sua opinião ou é a opinião da sociedade?

185.As Da sociedade...

186.An (incomp)... é a minha

187.P O que vc falou? (P aponta para uma aluna – voz feminina – que não é focalizada pelo cameraman)

188.An Mas a sociedade não pensa assim!

189.P Mas a sociedade não pensa assim (P repete o que a aluna disse) não pensa que o importante é competir?

190.As Sim...

191.P Muito bem! Gente, olhem os últimos quadrinhos lá nesta página... qual é a cara do Snoopy?

A resistência da aluna ao direcionamento implementado por P se configura como uma ação completamente inesperada por P: a Resposta prevista por P à sua pergunta (“Sempre vê como fracassadas, não é?”) era “É!”, no entanto a aluna opta por entrar em conflito aberto com P: “Mas o importante é competir!” Desafiada por P (“Isso é sua opinião ou é a opinião da sociedade?”), a aluna enfrenta P (“...é a minha”), apesar da Resposta de outros alunos que apóiam a opinião de P (“Da sociedade...”). A aluna, ao insistir na sua postura (“Mas a sociedade não pensa assim!”) parece causar um incômodo tamanho que P corta a interação abruptamente com

um “muito bem” que, ao invés da função avaliativa do Feedback clássico, tem a função de encerrar a seqüência, indicando a não-disponibilidade de P de participar mais da troca. O desejo de P de não se engajar mais na interação se reflete na sua volta abrupta ao texto.

A análise dos eventos acima mostra que na aula 5 há momentos mais e menos controlados por P; em outras palavras, há uma tensão entre momentos mais e menos contingentes: um movimento que começa com um momento mais contingente, quando os alunos tentam no início da aula interpretar o personagem Snoopy, e vai para momentos de menos contingência, que podem ser caracterizados como mais intervencionistas e monológicos. A contingência volta a nascer com a voz do aluno que resiste à interpretação de P, e se apaga de novo quando P volta abruptamente ao texto.

Conforme os trechos da transcrição acima citados, fica evidente a preocupação de P em tentar manter a sua agenda; também tenta impor, em várias partes de sua interação com os alunos, a sua interpretação pessoal (não inteiramente explicitada nas análises pré-pedagógicas), concretizando momentos nos quais atuam forças centrípetas (centralizadoras). Nas falas de P se observa também momentos contingentes nos quais atuam forças centrífugas (descentralizadoras) quando ela resiste interferir demais no andamento da discussão. Junto com os apagamentos e fugas de P, há também resistência e momentos embrionários de co-construção. De uma maneira geral, se poderia dizer que a sala de aula aparece aqui como uma arena caracterizada por uma tensão entre forças, e por uma grande complexidade. Sem dúvida, se P tivesse desenvolvido mais as inserções dos alunos, usando o tipo de interação “IRF participativo” para desenvolver as contribuições que os alunos trouxeram, esses momentos poderiam ter melhor contribuído para a verdadeira co-construção da aula de leitura crítica.

#### 4.4.2. UM EVENTO COMPLEXO DA AULA 6

Foi escolhida para a análise uma unidade pedagógica da aula 6, que se poderia classificar como um evento de conscientização do Funcionamento Discursivo, já que todas as perguntas de P parecem ter a mesma função de levar os alunos a perceberem como se dá o efeito discursivo de manipulação ideológica.

Esta aula se deu, como já foi explicado anteriormente, em torno de um texto publicitário no qual algumas características que compõem um certo ideal masculino (“rich, impeccable taste and not an ounce of fat”) são utilizadas, a partir de uma brincadeira verbal em forma de uma frase de duplo sentido, para vender um doce típico americano (brownie). No trecho escolhido para a análise, P tenta provocar reações dos alunos, incentivando-os a imaginar outro texto possível: um homem que vende chocolate se referindo a atributos ideais femininos. Todo o projeto de conscientização de P neste momento parece se ancorar na necessidade de levar os alunos a imaginarem este outro texto, no qual ficaria evidente o estereótipo de mulher exigido por muitos homens:

167.P Tá... E se no caso fosse a figura de um homem aqui na propaganda, e não de uma mulher, o texto seria o mesmo?

168.As Não

169.A3 Seria pior...

170.P Mudaria o que?

171.A4 Chocolate anabolizante! (menino)

172.P Chocolate anabolizante... (risos) Tá, mas por exemplo... um homem falaria que quer uma mulher assim: rich, impeccable taste?

173.As Sim!

- 174.P Falaria? ... sem nada de gordura, é? (os alunos confirmam com gestos)
- 175.P Os homens procuram mulheres ricas?
- 176.A1 Não! Magrelinhas assim! (menino)
- 177.P Ou será que as mulheres procuram mais homens ricos...
- 178.As (somente os meninos) é!
- 179.A1 É isso aí! (menino)
- 180.P Deixem as meninas da sala se manifestarem (há muita motivação neste momento, muitos alunos falam ao mesmo tempo)
- 181.P Ah gente deixa ela falar! (P se refere a uma aluna que está no fundo da sala).
- 182.As (incomp)
- 183.P ãh... o que ela falou? (P pergunta para uma aluna que está sentada próximo a ela) deixa eu tentar organizar aqui... se todo mundo falar ao mesmo tempo gente, eu não consigo pegar a idéia de vocês... é alguém lá ... uma colega do fundo disse: "ah mas se for rico... tem que ser rico sim..." (tumulto generalizado na sala).
- 184.A7 Não é que tem que ser, é melhor se for... (menina, risos das meninas)
- 185.P Ah... é melhor se for... (P diz com ironia; A3 diz alguma coisa mas P e alguns alunos não entendem, os que entenderam dão muita risada)
- 186.A8 Olha o que ele disse aqui professora! (menino)
- 187.P O que é? Fala...
- 188.A3 A minha mãe sempre dizia: amor é lorota, o que manda é a nota! (A3 é menino, risos de todos)
- 189.P Amor é lorota, o que manda é a nota... essa eu não conhecia!
- 190.A1 É isso aí! (menino)
- 191.P Tá... mas o que ia perguntar para vocês é o seguinte... presta atenção ... geralmente é mais a mulher que procura um homem rico ou é o homem que procura mais mulher rica?
- 192.Aa (incomp)
- 193.A1 Sempre a mulher assim procura um homem de 70 anos cheio da grana... aí mata o cara na cama pra ficar com a grana dele... (fala de um menino, risos de todos)

- 194.A9 O forte da mulher é ter dinheiro pra gastar nas compras... (fala de um menino);  
(incomp)
- 195.P Ah... ela tem que ter a figura masculina para pagar as contas para ela...
- 196.As É... (Pode se observar que somente os meninos respondem)
- 197.P Gente voltando aqui... então o texto provavelmente seria diferente se tivesse um,  
então provavelmente um homem usaria que qualidades para uma mulher ideal?
- 198.A2 Avantajada! (faz gesto demonstrando)
- 199.As (incomp)
- 200.P Você quer dizer big breast? (P faz gestos para os alunos entenderem e funciona)
- 201.As É!
- 202.P O que mais?
- 203.A1 Bunda durinha
- 204.A10 Alta...
- 205.A2 É... bunda durinha... sem barriga...
- 206.P Vocês estão querendo me dizer que este “not an ounce of fat” ficaria né? (P quis  
dizer que esta seria uma característica exigida pelos homens)
- 207.A2 Sim...
- 208.P Mas vocês acrescentariam mais o quê? “big butts”?
- 209.A2 Não big...
- 210.A1 Não tão grande...
- 211.A3 Estilo feiticeira!
- 212.As (incomp)
- 213.P Vocês sabem o que é butts né?
- 214.As (incomp)
- 215.P (incomp) (risos)

No trecho acima, no qual P tem a óbvia intenção de levar os alunos a explicitarem um estereótipo feminino para contraporem ao ideal masculino no qual o apelo do texto original se baseia, é evidente a tensão entre a ação discursiva principal de P – a Manutenção da Direção,

através de perguntas e comentários variados – e as contribuições dos alunos. P aparece aqui levada por forças conflitantes: seu desejo de providenciar suporte aos alunos, por um lado, e a sua tendência ao apagamento e ao re-estabelecimento de sua agenda, por outro.

Na primeira seqüência do trecho (falas 167 à 172) P Inicia, com uma pergunta que ela considera útil para a reflexão crítica. Vê-se que uma das Respostas (“Chocolate anabolizante”) é aceita e repetida por P no seu Feedback (“Chocolate anabolizante (risos)”). Entretanto, em seguida P marca sua intenção de retomar a Direção anterior (“Tá, mas por exemplo, um homem falaria que quer uma mulher assim: rich, impecable taste?”) e abandona o tópico do “chocolate anabolizante”. Com certeza este apagamento aqui aconteceu com a função de corrigir o aluno, que aparentemente não entendeu que um texto publicitário com um homem vendendo “brownies” teria que funcionar através da manipulação de alguns atributos ideais femininos. Neste caso, o rápido apagamento seguido pela retomada da Direção poderia ser visto até como uma tentativa de “salvar a face” do aluno, evitando assim uma explicação detalhada do erro frente a todos os outros alunos.

A seguir, P prossegue na sua tentativa de extrair dos alunos a sua visão de um ideal feminino para contrapor ao estereótipo do texto, visando, talvez, engajar tanto os meninos quanto as meninas na reflexão. Pode-se deduzir da interação transcrita que P duvidava que o homem procurasse mulheres ricas:

172. P (...) Tá, mas por exemplo, um homem falaria que quer uma mulher assim: rich, impecable taste?
173. As Sim!
174. P Falaria?... sem nada de gordura, é? (os alunos confirmam com gestos)
175. P Os homens procuram mulheres ricas?
176. A1 Não! Magrelinhas assim! (fala de menino)

Observa-se claramente que P está tentando direcionar os alunos – através de estratégias de *scaffolding* bastante controladoras – a compartilharem a crença dela sobre uma certa “prática social” que caracteriza as relações entre homem e mulher: a mulher procura homens ricos, mas não é comum o homem procurar mulheres ricas. A primeira pergunta de P (“Tá, mas por exemplo, um homem falaria que quer uma mulher assim: rich, impecable taste?”) tem, como citado anteriormente, a função geral de Manutenção da Direção (nos termos de McCormick e Donato, 2000) que ao mesmo tempo apaga o tópico anterior de um dos alunos. O “mas” de P marca a sua intenção de retomar a discussão anterior sobre os atributos femininos desejados pelo homem e esclarecer a verdadeira natureza da sua pergunta original (“Tá... se no caso fosse a figura de um homem aqui na propaganda, e não de uma mulher, o texto seria o mesmo?”). Entretanto, os alunos parecem não compartilhar a percepção da prática social que esta por trás da pergunta de P (de que um homem não falaria que quer uma mulher rica) e, por isso, respondem afirmativamente a sua pergunta. P insiste no seu objetivo com outra pergunta do tipo Manutenção da Direção (“Falaria?”) e, de novo, os alunos afirmam através de gestos que aparecem na filmagem da aula, que um homem apreciaria numa mulher as mesmas características: “rich, impecable taste and not an ounce of fat”. P, incrédula, faz uma terceira tentativa de fazer com que os alunos compartilhem da sua percepção da prática social através de uma pergunta adicional do tipo Manutenção da Direção, articulada num tom duvidoso que deve ter aumentado bastante o impacto da ação discursiva de P sobre os alunos (“Os homens procuram mulheres ricas?”). P consegue com isso, finalmente, que pelo menos um dos alunos compartilhe sua crença (“Não! Magrelinhas assim!”).

Na seqüência, P reitera ainda mais a Direção tomada com uma pergunta que parece também ter a função de instigar a participação das meninas na discussão (“Ou será que as mulheres procuram mais homens ricos?”), cuja resposta é um estridente “É!”, dada por todos os meninos da sala. Sem ter percebido, P instigou nos meninos uma crença deles sobre as práticas sociais que visam as relações entre homens e mulheres: que as mulheres não apenas preferem homens ricos, mas que os homens se ressentem deste fato, sentindo-se quase “usados” economicamente.

De repente, a partir da própria estratégia de *scaffolding* de P, surge uma mudança no enfoque sobre o tópico “mulheres preferem homens ricos”. Os meninos interpretam o direcionamento de P como uma aprovação da superioridade moral do homem que não procura mulheres ricas, mas que é explorado economicamente pelas mulheres: “É isso aí!”. A partir deste momento explode uma reação na sala de aula com todos os alunos – mas principalmente com os meninos – falando ao mesmo tempo. Em outras palavras, P perde o controle da Direção do discurso, que fica sendo disputada pelos meninos, os quais acabam apagando as vozes das meninas (“Deixem as meninas da sala se manifestarem.”). P agora procura mais uma vez voltar à discussão das práticas sociais envolvidas no texto lido: percebendo que uma das meninas tinha feito referências à essas práticas, P dá um suporte para que sua voz seja ouvida (“Ah gente... deixa ela falar!”). Entretanto, por trás desse suporte houve uma intenção de P de usar a fala da aluna (“Tem que ser rico sim...”) para reforçar a sua própria percepção das práticas sociais. A aluna, percebendo talvez que poderia ser atacada por sua opinião, tenta se defender (“Não é que tem que ser... é melhor se for...”). P, interpretando as risadas das colegas da aluna como uma indicação de solidariedade para com ela, revida com um comentário carregado de ironia, que é a

primeira indicação em toda a seqüência de que P não concorda com a prática social usada de uma maneira manipuladora no texto lido (“Ah...! É melhor se for...”).

Justamente neste momento da interação, P percebe que surge dos meninos uma contribuição completamente inesperada, colocando a interação pedagógica em uma área mais “contingente”, e assim mais perto do tipo “transação” (nos termos de Van Lier). Um dos meninos, cuja voz é apoiada pelos outros meninos da sala, “pega carona” no ímpeto do discurso anteriormente direcionado por P para trazer à discussão outro “texto” vindo do seu universo de experiência: um ditado popular que parece ir ao encontro da visão das práticas sociais que foram explicitadas por P (“A minha mãe sempre dizia: amor é lorota, o que manda é a nota!”). Fica evidente, como explicitado acima, que este texto reproduzido pelo aluno, que poderia ser caracterizado como um texto possuidor de um discurso do “senso comum”, é um texto que traz um exemplo da mesma prática social usada pelo texto publicitário, (i.e., fato de mulheres preferirem homens ricos). Porém, P parece não entender que este texto trazido pelo aluno poderia ser conduzido para um trabalho de comparação, mostrando aos alunos que ambos os textos – a propaganda e o ditado popular do aluno – possuíam a mesma ideologia, que por sua vez apóia as mesmas práticas sociais. Em outras palavras, P poderia ter trabalhado a intertextualidade existente na relação entre o texto lido e o texto do universo do aluno para facilitar a percepção deles em relação a quão intimamente estas práticas sociais estão ligadas à vida deles.

O que é interessante marcar nesta passagem da aula que traz o ditado da “lorota”, é a falta de *uptake* de P (*uptake* sendo um termo que pode ser traduzido como “retomada” e definido como estratégia discursiva do professor que tem como função “tomar” o discurso do aluno para “expandir” uma idéia ou levar a uma discussão mais profunda), pois ela não aproveitou o texto

trazido pelo aluno, em um momento altamente contingente, para tentar, a partir daí, reformular um questionamento que poderia ter caracterizado a verdadeira co-construção de um evento crítico. Ao contrário, não percebendo a possibilidade de aproveitar a fala do aluno como “gancho” para uma reflexão mais profunda, P simplesmente corta este momento (“Tá... mas o que eu ia perguntar para vocês é o seguinte... presta atenção... geralmente é mais a mulher que procura um homem rico ou é o homem que procura mais mulher rica?”). Na verdade, esta fala mostra que P continua tentando construir com os alunos um texto que poderia ser substituído se a foto da propaganda fosse de um homem. Esta tarefa, que parece estar além do alcance dos alunos, aparece já delineada na análise pré-pedagógica do texto e faz parte da agenda explícita de P. O objetivo de P foi simplesmente deixar claro que tanto a mulher quanto o homem sofrem pressões de construções ideológicas estereotipadas.

Porém, ao contrário do esperado por P, as falas dos meninos começam a apresentar um tom muito agressivo em relação às mulheres (“Sempre a mulher assim procura um homem de 70 anos, cheio da grana... aí mata o cara na cama pra ficar com a grana dele...”; “O forte da mulher e ter dinheiro pra gastar nas compras...”). Parece que P, percebendo isso, reformula a fala dos alunos para tentar amenizar a agressividade dos meninos e levá-los à percepção de que a mulher também é vítima de práticas sociais convencionais (“Ah... ela tem que ter a figura masculina para pagar as contas para ela...”).

Como P não consegue que os alunos respondam à sua pergunta original neste trecho – relativa à natureza de um possível texto que teria um modelo homem em vez de uma mulher – ela recorre a uma estratégia mais direta quando tenta retomar a direção: pergunta explicitamente sobre as características de uma mulher ideal do ponto de vista masculino (“Gente, voltando

aqui... então o texto provavelmente seria diferente se tivesse um ... então provavelmente um homem usaria que qualidades para uma mulher ideal?”). A partir desta estratégia direta, os alunos passam a entender onde P realmente queria chegar, pois os mesmos respondem às várias perguntas de P com atributos femininos (“Avantajada!”, “Bunda durinha”, “Alta”, “Estilo feiticeira”). Observa-se que a partir dessas respostas dadas pelos alunos, é construída uma imagem feminina que realmente os entusiasma. P apóia esta construção com gestos e palavras em inglês, incentivando os alunos a explicitarem a imagem vendida pela mídia em geral (i.e., “estilo feiticeira”).

Uma vez engajados os alunos nessa construção de imagem, P pode voltar ao ideal masculino enfatizando o fato dele ser uma construção social (“Então esta descrição de homem ideal é de homem ideal da nossa sociedade mesmo?”). As perguntas de P agora são obviamente formuladas para que os alunos saiam do ponto afetivo onde estão (entusiasmados com o “estilo feiticeira”) diretamente para uma compreensão emocional da manipulação publicitária: se os meninos podem entender como eles podem ser atingidos por ideais do tipo “feiticeira”, podem entender melhor como as mulheres caem na sedução do homem perfeito:

222.P Então esta descrição de homem ideal é de homem ideal da nossa sociedade mesmo?

223.As É!

224.A1 É verdade!

225.P ...É realmente o homem que toda mulher sonha?

226.As É...

227.P E quem ajuda a reforçar esta imagem de homem ideal?

228.A2 A mídia!

229.A1 É... a mídia...

- 230.P A mídia? Como?
- 231.A2 Mostrando os atores bombados lá...
- 232.P Os atores bombados, o que quer dizer isso?
- 233.A1 É... fortinho, definido
- 234.An Sarado!
- 235.A2 Boi! (A2 aponta para um aluno que está no fundo da sala; Boi é apelido)
- 236.As Boi!
- 237.P Ah... ele seria um bom modelo?
- 238.A1 Seria! (risos de todos)

Finalizando a análise desta aula, é importante destacar a macro-estratégia pedagógica de P: ao invés de explicar, monologicamente, o funcionamento discursivo e ideológico da propaganda desde o começo da aula, P prefere um longo caminho direcionado especificamente para conduzir os alunos à uma percepção íntima das práticas sociais que estão por trás do discurso hegemônico veiculado pelo texto publicitário. A sua insistência em fazer perguntas que levariam à uma conscientização de estereótipos tanto femininos quanto masculinos, revela a sua crença na necessidade de “desvelar” o poder dos dois tipos de estereótipos na força manipuladora do texto. Em outras palavras, P queria mostrar que através do ideal feminino de “ser magra” e do ideal masculino de “ser rico, ter um gosto requintado e não ter nenhuma grama de gordura”, o texto publicitário convence o leitor a consumir o produto nele anunciado.

O que é bastante interessante observar neste longo caminho tomado por P para conscientizar os alunos sobre as práticas sociais e ideologias existentes no texto, é a maneira pela qual o mesmo foi trilhado, através de uma estratégia de P: ela instiga os alunos a interpretarem o discurso hegemônico do texto publicitário a partir do próprio universo deles. Conduzindo os alunos por este caminho, através de suporte (*scaffolding*) para que os alunos percebam o que está

por trás do discurso da propaganda, P chega a um momento da interação no qual poderia se dizer que houve reflexão crítica, levando os alunos a entenderem, justamente, o funcionamento de um discurso persuasivo, como é o caso do discurso publicitário: “Então vocês percebem o que o autor da propaganda tem por trás? Porque... qual é o objetivo de uma propaganda?”. Na verdade, este é o grande questionamento crítico da aula.

#### 4.5. REFLEXÕES POSTERIORES

Observa-se, a partir das análises feitas, que a agenda pedagógica explicitada das análises pré-pedagógicas dos textos realmente orientam o comportamento de P na sala de aula. Isto fica particularmente evidente na aula 6, na qual uma pergunta pré-planejada durante a análise pré-pedagógica (sobre a natureza de um outro possível texto) determina obsessivamente as questões colocadas, chegando a ser quase um obstáculo para o desenvolvimento da reflexão crítica.

A própria formulação das perguntas pré-planejadas parece refletir um modelo de leitura interativo no qual vários tipos de conhecimento interagem: conhecimento lingüístico, textual, discursivo e de mundo. Estas perguntas determinaram, em grande parte, a natureza dos eventos pedagógico-comunicativos das aulas. Entretanto, esta agenda “explícita” de P aparece complementada por uma outra agenda “implícita” que surge só a partir da análise das próprias interações: nas interações bem sucedidas, as várias tentativas de P em levar os alunos a entenderem o funcionamento ideológico do texto *através da experiência deles* apontam para uma agenda “implícita” que inclui uma visão sobre a maneira de viabilizar a conscientização

dialógica. As dificuldades experimentadas por P na implementação desta agenda “implícita” são muito sugestivas, e serão o foco do último capítulo desta dissertação.

## CAPÍTULO 5

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da realização desta pesquisa, a professora-pesquisadora, autora deste trabalho, teve contato concomitantemente com diferentes teorias de leitura crítica e de interação em sala de aula. Este contato ocorreu primeiramente durante todo o processo de escolha de bibliografia - que serviria de apoio teórico desta investigação - e coleta dos dados, e posteriormente durante as análises. Neste período, ao estar em contato com diferentes teorias, começou a surgir um desejo por um ideal neo-vygotskiano que pudesse unir ao mesmo tempo uma certa dosagem de contingência e uma certa dosagem de intervenção do professor, o que levou à formulação de uma nova pergunta: “É possível se construir na interação de sala de aula eventos críticos de leitura através da co-construção?”. A partir deste questionamento, a investigação proposta pela autora deste trabalho tomou um outro rumo que foi justamente buscar resposta para esta nova pergunta, além de tentar responder àquelas perguntas propostas no início da pesquisa.

#### 5.1. A CONSTRUÇÃO DA REFLEXÃO CRÍTICA EM UMA PEDAGOGIA DE LEITURA PARA ADOLESCENTES

Ao iniciar esta pesquisa, a autora previu algumas possíveis dificuldades que encontraria para concretizar uma prática pedagogia de leitura crítica para alunos adolescentes. Entre os problemas previstos, estavam a provável falta de proficiência lingüística desses alunos da rede pública, e a sua pouca familiaridade com o tipo de texto que mais se presta para um trabalho crítico – principalmente o texto ligado ao universo cultural anglo-americano.

Em relação a estes dois aspectos (conhecimento lingüístico e conhecimento prévio cultural), o que se pôde perceber através da análise das transcrições, é que os alunos surpreenderam com a extensão de seus conhecimentos. Em outras palavras, se pôde verificar, através das interações, que os alunos já sabiam muito do vocabulário básico para entender o texto e também tinham um grande conhecimento sobre o tema (jogo de beisebol) e os personagens (Snoopy e Charlie Brown) do texto, que fazem parte da cultura norte-americana. Pode se especular, então, que um trabalho crítico com um material da cultura de massa e da mídia, não estaria fora do alcance do aluno adolescente da rede pública. Pelo contrário, como ficou evidente nas análises feitas neste trabalho, tais alunos, às vezes, possuem uma familiaridade com tal material que vai além do conhecimento do próprio professor.

Embora P pudesse, em muitos casos, contar com esse conhecimento prévio dos alunos, a estruturação das aulas foi determinada quase totalmente pela concepção implícita de P sobre o que vem a ser uma aula de leitura e, sobretudo, uma aula de leitura crítica. O conceito de leitura como um processo que integra conhecimentos de vários tipos – lingüístico, enciclopédico, discursivo – parece ter influenciado muito na formação das perguntas e na conseqüente estruturação da aula. Entretanto, ficou evidente, pelas análises feitas, que P possui um conceito (talvez implícito) de aula de leitura crítica, no qual o processo de conscientização é central. Nas interações mais bem sucedidas, houve sempre uma tentativa de engajar o aluno no processo de

desvelamento ideológico a partir de aproximações com o universo deles. Porém, a agenda de P, previamente formulada nas análises pré-pedagógicas, exerceu uma pressão constante sobre as suas ações.

As interações que aconteceram no interior dos eventos pedagógico-comunicativos identificados não retratam uma realidade monolítica na qual existem apenas uma P autoritária e um silenciamento total das vozes dos alunos. Ao contrário, as análises sugerem uma P e um cenário de sala de aula caracterizado por uma forte tensão entre forças centrífugas e centrípetas. Os momentos de “suporte suave” (que se apóiam no tipo de IRF participativo e não-avaliativo), de redefinição da Direção e de resistência dos alunos, se contrapõem aos momentos nos quais P centraliza ou abandona a interação.

Não se pode negar que alguns momentos centralizados retratam uma certa tentativa de P em concretizar o processo de conscientização. Entretanto, observa-se que nesses momentos, quando P tende a “orquestrar” as respostas em coro dos alunos, ou a “ditar” interpretações que os alunos são recrutados a endossar, existe muito pouco espaço para o engajamento dos próprios alunos no processo:

177. P Acabado, arrasado. Por quê? Porque para ele sempre o importante é o que? Vencer... Será que a nossa sociedade... impõe isso pra gente, que a gente sempre tem que ganhar? Yes or no?

178.As Yes!

É importante notar que o trecho acima, que representa um momento culminante da aula 5, resulta da retomada e elaboração (*uptake*) de uma fala anterior de uma aluna (“Porque ninguém

quer perder?") que P elaborou através de um apelo ao universo de experiência dos alunos ("Imaginem no futebol...") que, a sua vez, levou a Respostas dos alunos que indicaram um razoável grau de engajamento afetivo ("Acabado!", "Morto!"). Em outras palavras, o processo de conscientização começou de uma maneira dialógica, mas acabou monologicamente, com P utilizando todo o processo para os fins dela: levar os alunos a fazerem uma "leitura aliada" do comportamento estranho do Snoopy. Esta tentativa de persuasão/imposição é contestada por um aluno ("Mas o importante é competir!") e é justamente neste momento que P foge da tensão e do embate dos discursos (pró e contra competitividade), abandonando a interação. Todo este percurso serve para mostrar, talvez, que a tomada de posição inerente à conscientização pode gerar conflito, cuja administração exige muito do professor. Parece sugerir que a conscientização dialógica e a conscientização monológica não se dão sempre em formas puras, mas que podem estar em "competição" dentro de uma mesma prática.

De uma maneira geral, pode-se afirmar que quando P se sente segura de seus conhecimentos – nos eventos ligados ao conhecimento lingüístico e apreensão de conteúdo, por exemplo – a interação tende a ser mais centralizadora e não-contingente. Frente à insegurança e à tensão, entretanto, P abandona a interação. São estas "fugas ao texto" que se comentarão a seguir.

## 5.2. MOMENTOS PROPÍCIOS PARA A CO-CONSTRUÇÃO: ADOLESCENTES MADUROS PARA A CRÍTICA

As análises mostram três grandes momentos nos quais se observa "fugas ao texto", em que P simplesmente faz interrupções abruptas e não elabora as falas que são trazidas pelos

alunos. Apesar de serem casos diferentes, todos esses momentos poderiam ser chamados de “embrionários”, no sentido de que poderiam ter gerado discussões que, se tivessem sido desenvolvidas, levariam à reflexão crítica mais aprofundada. Os três momentos mostram que os adolescentes nesta faixa etária (15 à 17 anos) realmente já são pessoas “maduras para a crítica”, uma vez que são os próprios alunos que fornecem material que reflete a presença, também embrionária, de uma certa reflexão sobre as questões tratadas. Isto indica que o aluno adolescente não é uma “tábua rasa”, e que a conscientização dialógica pressupõe uma tentativa de ir à procura das reflexões embrionárias dos alunos para instigá-los à elaboração.

No primeiro momento “embrionário” (falas 14 a 58), observa-se que P utiliza-se muito da estratégia de “suporte suave” Feedback/Repetição, procurando levar os alunos a explicitarem uma visão pré-leitura do personagem Snoopy baseada no conhecimento prévio. As Respostas jogadas pelos alunos (“Ele dorme em cima da casinha”; “Ele não quer ser cachorro, não!”; “Porque ele gosta de ficar olhando as estrelas.”) já refletem uma certa reflexão sobre o personagem; talvez com uma intervenção mais incisiva de P – no sentido de simplesmente relacionar as Respostas dos alunos para ajudá-los a explicitar a natureza sonhadora do personagem – P poderia ter criado um “andaime” que apoiasse uma compreensão maior do contra-discurso sugerido depois no texto lido. Pode-se concluir, com isto, que o processo de conscientização poderia ter se aprofundado se P, intervindo, tivesse chamado a atenção dos alunos para as implicações de suas próprias Respostas, e a relação entre elas.

No segundo momento “embrionário”, compreendido entre as falas 179 e 191 da transcrição da aula 5, observa-se um “enfrentamento” de uma aluna que gera um conflito com o qual P simplesmente se mostra incapaz de lidar. Por isso ocorre a “fuga ao texto” que é o lugar onde ela parece se sentir segura. De novo, o episódio revela que a aluna possui uma reflexão

prévia e uma consciência nítida das intenções de P: mesmo que P não tenha mencionado a palavra “competição”, a resistência da aluna se dá a partir de uma explicitação deste conceito: “Mas o importante é competir!”. Como o contra-discurso subjacente ao personagem Snoopy diz respeito, justamente, a este conceito, este momento deveria ter sido gerador de uma reflexão mais rica. P se mostra, aqui, receosa de impor a sua visão, e o momento se perde. Talvez, se outro conceito de conscientização tivesse vingado – não como uma imposição a ser evitada, mas como um “desvelar” do embate dos discursos com todos os lados livres a colocar argumentos – este momento poderia ter se concretizado na forma de uma troca ilustrativa.

Já o terceiro momento - falas 188 a 190 das transcrições do texto da aula 6 – mostra um aluno que traz um texto paralelo – do universo de sua experiência – para a reflexão: “Minha mãe sempre diz: amor é lorota, o que manda é a nota...”. P, surpreendida, é incapaz de fazer a ligação intertextual necessária - para a co-construção - entre este texto paralelo e o discurso do texto lido. Aqui, P deixou de construir a ponte, ou o “andaime”, que poderia ter apoiado a reflexão crítica, talvez com perguntas simples como: “Será que sua mãe pensa mesmo isso? E você? E os colegas? Este discurso tem alguma relação com o discurso do texto?”. Neste sentido, o que se pode concluir é que o professor deve estar sempre alerta ao que pode surgir dos momentos “embrionários” (e não esperados) durante a aula. Em outras palavras, o professor deve procurar ativamente ir ao encontro dos momentos de contingência.

Todos estes momentos mostram que, durante uma aula crítica, várias concepções, tensões e inseguranças estão em jogo, e o professor deve estar preparado para o inesperado e, principalmente, preparado para lidar com o material que os alunos trazem para a sala de aula que pode enriquecer as discussões e abrir caminhos para momentos críticos. Neste sentido, observa-se que muitas vezes o que impede que a reflexão crítica se desenvolva não é necessariamente o

excesso de intervenção do professor, mas a falta de uma intervenção feita a partir dos momentos contingentes dos alunos. Ou seja, falta a co-construção.

### 5.3. IMPLICAÇÕES PARA A TEORIA E O ENSINO DA LEITURA CRÍTICA

No decorrer desta dissertação de Mestrado, percebeu-se que a construção da reflexão crítica nas aulas de leitura analisadas não foi um processo sempre bem sucedido. Embora optando por uma concepção neo-vygotskiana da reflexão dialógica e co-construída, os dados retratam uma P que às vezes vacila entre a conscientização monológica e a conscientização dialógica, e hesita frente à tarefas de intervenção importantes para a co-construção. Entretanto, nos momentos mais bem sucedidos, as interações se caracterizam pelo engajamento dos alunos e por uma ação pedagógica que associa o desvelamento ideológico à interpretação situada, a partir de recursos interacionais (sobretudo perguntas) que explicitam aspectos do universo de experiência dos alunos. O trabalho sugere que as críticas pós-estruturalistas contra o autoritarismo da sala de aula de leitura são simplistas, já que deixam de retratar a complexidade deste tipo de aula: a tensão entre forças centrípetas e centrífugas, as inseguranças do professor, e tanto os acertos quanto os fracassos interacionais. A partir das análises feitas, pode-se concluir que, em se tratando do ensino da leitura crítica especificamente, o que precisa ser investigado e teorizado em mais profundidade é a natureza da conscientização dialógica e dos recursos interacionais que mais promovem o tipo de interpretação situada fundamental na co-construção da reflexão crítica.

Uma compreensão maior da natureza da co-construção na interação deve estar entre os objetivos da formação crítica do professor de leitura, e poderia ser contemplada através da

introdução do professor em formação à análise de trechos autênticos (em vídeo ou transcritos) de interações professor-alunos-texto. O presente trabalho sugere que um contato prévio com a análise de interação poderia resultar em professores mais conscientes dos desafios da co-construção, e mais aptos para realizar aquela aula que, como na visão neo-gramsciana da hegemonia, permite “brechas” na malha do poder.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Alda Judith. *O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação*. Caderno de Pesquisa. São Paulo, nº 77, maio de 1991. pp. 53-61.
- ANDRE, Marli Eliza D.A. **Etnologia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTÓN, M. *The Discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second-Language Classroom*. In *The Modern Language Journal*. Indiana: Indiana University-Purdue, 1999.
- AUERBACH, E. *Literacy and Ideology*. In *Annual Review of Applied Linguistics*, nº 12. Cambridge University Press, 1999. pp. 71-85.
- BAYNHAM, Mike. **Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts**. London: Longman, 1995.
- BLOOME, D. & GREEN, Judith L. *Educational Contexts of Literacy*. *Annual Review of Applied Linguistics*, nº 12. Cambridge University Press, 1999. pp. 40-70.
- BRITO, Iracélia A. *Conceitos de Cultura e competência: contribuições para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1999.
- BURBULES, N. C. & TORRES, C. A. **Globalization and Education**. New York: Routledge, 2000.
- BUSNARDO, J. *Lendo a língua hegemônica: leitura crítica em inglês*. Trabalho apresentado no COLE, 1999. Mimeo.
- BUSNARDO, J. & BRAGA, D.B. *Language and Power: on the Necessity of Rethinking English Language Pedagogy in Brazil*. In SAVIGNON S.J. & BERNIS M.S. (eds). *Initiatives in*

Communicative Language Teaching II: A book of Readings. Addison Wesley, 1987. pp.15-32.

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

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

BUSNARDO, J. & MORAES, M. da G. *Negociando o Sentido (Elogio da Ignorância)*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, nº 1. Campinas: UNICAMP, 1983. pp 09-38.

CANÇADO, Márcia. *Um estudo sobre a Pesquisa Etnográfica em Sala de aula*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, nº 23: 55-69. Campinas: UNICAMP, 1994.

CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. *Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro*. Trabalhos de Lingüística Aplicada, nº 17. Campinas: UNICAMP, 1992.

CORACINI, M. J. R. F. *Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...?*. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. São Paulo: Pontes, 1991. pp.13-20.

\_\_\_\_\_. *A Aula de Leitura: Um Jogo de Ilusões*. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. São Paulo: Pontes, 1991. pp. 27-33.

\_\_\_\_\_. *A Aula de Línguas e as Formas de Silenciamento*. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. São Paulo: Pontes, 1991. pp.67-74.

\_\_\_\_\_. *Pergunta-Resposta na Aula de Leitura: Um Jogo de Imagens*. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. São Paulo: Pontes, 1991. pp.75-84.

- CRAIG, Barbara A. *Boundary Discourse and the Authority of Knowledge in the Second-Language Classroom: A Socio-constructionist Approach*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. 1995. Mimeo.
- CRAWFORD-LANGE, L. M. Redirecting Second Language Curricula: Paulo Freire's Contribution. *Foreign Language Annals*, n° 14. American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1981. pp. 257-269.
- DIXON-KRAUSS, L. *Vygotsky's Social Historical Perspective on Learning and its Application to Western Literacy Instruction*. In DIXON-KRAUSS, L. (org). **Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment**. White plains, N.Y.: Longman, 1996. pp. 07-24.
- DUFF, Patricia A. *Repetition in Foreign Language Classroom Interaction*. In HALL, J. K. & VERPLAETSE, L. S. (eds.). **Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. pp. 109-137.
- EL-DASH, Linda Gentry & BUSNARDO, JoAnne. *Brazilian attitudes toward English: dimensions of status and solidarity*. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 11 – n. 01, 2001. pp. 57-74.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, M. C. (org). **Handbook of Research on Teaching**. New York: MacMillan, 1986.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language**. London: Longman, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

- FALTIS, Christian. *Spanish for Native Speakers: Freirian and Vygotskian Perspectives*. In *Foreign Language Annals*, 23, nº 2, 1990.
- FIGUEIREDO, Célia A. *Leitura Crítica: - Mas isso faz parte do ensino de leitura? – Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1999.
- FIGUEIREDO, D. C. *Critical Discourse Analysis: Towards a new Perspective of EFL Reading*. Ilha do Desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 139-154.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- FREIRE, P., & MACEDO, D. **Literacy: Reading the Word and the World**. London: Routledge and Kegan Paul, 1987.
- GIDDENS, Anthony. **Runaway World. How Globalization is Reshaping our Lives**. New York: Routledge, 2000.
- GEE, J. P. *Foreword: a Discourse Approach to Language and Literacy*. In LANKSHEAR, C. et al. **Changing Literacies**. Buckingham: Open University Press, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Socio-Cultural Approaches to Literacy (Literacies)*. *Annual Review of Applied Linguistics*, nº 12. Cambridge University Press, 1999. pp. 31-48.
- GRAMAN, T. *Education for Humanization: Applying Paulo Freire's Pedagogy to Learning a Second Language*. *Harvard Educational Review*. V. 58. Harvard College, 1988.
- HEBERLE, V. M. *Critical Reading: Integrating Principles of Critical Discourse Analysis and Gender Studies*. Ilha do Desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 115-138.
- HOBSBAWN, E. **On the Edge of the New Century**. New York: The New York Press, 2000.

- HUCKIN, T. N. *Critical Discourse Analysis*. In MILLER, T. (ed.). **Functional approaches to Written Text: Classroom Applications**. Washington: United States Information Agency, 1997.
- KUMARAVADIVELU, B. *Critical Discourse Analysis*. TESOL Quarterly. Vol. 33, Nº 33, 1999. pp. 453-484.
- LANKSHEAR, C. et al. **Changing Literacies**. Buckingham: Open University Press, 1997.
- MALAMAH-THOMAS, A. **Classroom Interaction**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- MCCORMICK, D. E. & DONATO, R. *Teacher Questions as Scaffolded Assistance in an ELS classroom*. In HALL, J. K. & VERPLAETSE, L. S. (eds.). **Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. pp. 183-202.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *O Conflito de Vozes na Sala de Aula*. In CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. São Paulo: Pontes, 1991. pp.21-26.
- MEURER, J. L. *O Trabalho de Leitura Crítica: Reconstituo Representações, Relações e Identidades Sociais*. **Ilha do Desterro**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 155-171.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 14ª ed, 1999.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MORAES, M. **Bilingual Education**. New York: State University of New York Press, 1996.
- O'SULLIVAN, O. et al. **Key Concepts in Communication and Cultural Studies**. London: Routledge, 1994.

- OLIVEIRA, Sara. *Question-Asking in brazilian portuguese reading comprehension textbooks. Ilha do Desterro*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 39-56.
- PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills: Sage Publ., 1986.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Estrangeira – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1998.
- PENNYCOOK, A. **The Culture Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Introduction: Critical Approaches to TESOL*. TESOL Quarterly. Vol. 33, Nº 33, 1999. pp. 329-348.
- PHILLIPSON, R. & SKUTNABB-KANGAS, T. *English Only Worldwide or Language Ecology?* TESOL Quarterly. Vol. 30, nº 3, 1996. pp. 429-452
- RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. (26ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- SILVA, T. T. *Monstros, Ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica*. In SILVA, T. T. (org.). **Pedagogia dos Monstros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 11-22.
- SHRUM, Judith L. & GLISAN, Eileen W. **Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction**. Heinle & Heinle, 2000.
- SWALES, John M. *English as a Tyrannosaurus Rex*. World Englishes. V. 16. University of Michigan, 1997. pp. 373-382.
- TAGLIEBER, L. K. *Critical Reading and Critical Thinking – The State of the Art*. Ilha do Desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 15-37.
- TAKAHASHI, E., AUSTIN, T. & MORIMOTO, Y. *Social Interaction and Language Development in a FLES Classroom*. In KELLY HALL, Joan e VERPLAETSE, Lorrie S.

- (eds). **Second Foreign Language Learning Through Classroom Interaction**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- TOMITCH, L. M. B. *Designing Reading Tasks to Foster Critical Thinking*. Ilha do Desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 83-90.
- VAN LIER, L. **Interaction in the Language Curriculum – Awareness, Autonomy and Authenticity**. London: Longman, 1996.
- VERPLAETSE, Lorrie Stoops. *Mr. Wonder-ful: Portrait of a Dialogic Teacher*. In KELLY HALL, Joan e VERPLAETSE, Lorrie S. (eds). **Second Foreign Language Learning Through Classroom Interaction**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- WALLACE, C. **Reading**. Oxford, Oxford University Press. 1992.
- WELLS, G. **Dialogic Inquiry**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Language and Education: Reconceptualizing Education as Dialogue*. Annual Review of Applied Linguistics. Nº 19. Cambridge University Press, 1999.

## ANEXOS

## ANEXO 1: TRANSCRIÇÃO DA AULA 5

//

1. P Sim, quero ajuda... Rapidinho! Um para cada... e as pessoas que forem recebendo este texto...
2. An Em dupla esse negócio?
3. P Não, mas vocês podem ficar sentados juntos, contanto que não conversem! Mas cada um vai ter o seu texto, ta bom?
4. As (incomp)
5. P (incomp) (P entrega, com a ajuda de 3 alunos distribui o texto para os alunos; a medida que vão recebendo o texto os alunos já começam a lê-lo).
6. P Todos receberam?
7. As Yes!
8. P Ok! Very good!
9. P Então é o seguinte gente... já tiveram a oportunidade de dar uma olhadinha lá? Quem aparece aqui neste quadrinho? Sem ler muita coisa, só olhando...
10. As Snoopy!
11. A2 Snoopy e Charlie Brown!
12. P Aparece quem?
13. A2 Snoopy e Charlie Brown...
14. P Quem é o snoopy?
15. As (inomp)
16. P É o cachorro (risos)... e quem é o Charlie Brown?
17. An O menino!
18. A2 É o dono do cachorro!
19. P ãh?
20. As (incomp)
21. P É o menino o quê?
22. As Dono do cachorro!

23. P Ah... é o dono do cachorro... Então vocês conhecem o Snoopy?
24. As Sim!
25. P Tá... então vocês já leram quadrinhos do snoopy? Já?
26. An Não! (A maioria dos alunos respondem negativamente)
27. P Não? De onde vocês conhecem o snoopy?
28. As De desenho!
29. P Ah... de desenho... então desenho do Snoopy vocês assistem?
30. A2 Assistia!
31. As É...
32. P E porque vocês não assistem mais?
33. A1 (incomp) (risos) a porque não passa mais!
34. As É...
35. P Ah... por que não passa mais (risos)... Pelo que vocês lembram ou pelo que vocês já assistiram do Snoopy, pelo que vocês já conhecem do Snoopy, qual é a característica, ou quais são as características desse cachorro, desse cão?
36. An Não sei...
37. As (incomp)
38. An Ele fala... (P não ouve esta fala)
39. P ãh? Quais são as características, quais são as atitudes do Snoopy?
40. An Ele dorme em cima da casinha... (risos)
41. P Ah ele dorme em cima da casinha... por que ele não dorme dentro da casinha
42. An Porque ele não quer ser cachorro?
43. As ( incomp)
44. P ãh?
45. A1 Porque ele não quer ser cachorro... não!
46. P ãh?
47. A2 Ele não se considera um cachorro...
48. P Ele não se considera um cachorro...?
49. An (incomp)
50. P Ah... ele também é amigo de um passarinho...

51. An (incomp)
52. P Amarelo... ah é amarelo o passarinho! (risos de todos) Tá... então o Snoopy dorme fora da casa? Ah vocês falaram que é porque ele não quer ser cachorro né, o que mais que vocês acham ?
53. As (incomp)
54. P Oi?
55. An Porque ele gosta de ficar olhando as estrelas...
56. P Porque ele gosta de ficar olhando as estrelas... e por que ele gosta de ficar olhando as estrelas?
57. An Por que elas são bonitas....
58. P ãh porque elas são bonitas... ah muito bem.... neste desenho aqui o que vocês estão vendo nesta primeira parte aqui... (P mostra a folha) aqui, nesta primeira parte...
59. As (incomp)
60. A1 Jogando baseball
61. P Ah... o snoopy is playing baseball é isso?
62. As É...
63. P E o que é baseball?
64. A1 É um jogo
65. P É um game....
66. A2 Tacape... (incomp)
67. P Então baseball é um game, é um tipo de esport, não é... Alguém aqui já jogou baseball ou joga baseball?
68. As Não!
69. A2 Eu já joguei!
70. P Alguém já jogou... E ai como é que é? Vocês sabem as regras e tal?
71. A2 (incomp)
72. A1 A gente sabe pelo jogo de vídeo game, pelo jogo de vídeo game...
73. P ah... pelo jogo de vídeo game... o que o Snoopy está segurando aqui?
74. A2 Um taco!
75. A3 Um tacape!

76. A2 A baseball bet!
77. P Ah... he is holding a baseball bet... o que é o bet então?
78. An Bastão um bastão
79. P Ok very good... Ali no segundo quadrinho gente tem assim ó... o Charlie Brown que vcs falaram que é o dono do Snoopy diz assim ó “come on get a hit we need a hit oh wow we need a hit please get a hit please, please!” por que será que o Charlie Brown está falando isso?
80. As (incomp)
81. P Porque ele está...?
82. An Preocupado
83. An Desesperado
84. P Porque ele está desesperado?
85. As (incomp)
86. P Ele está desesperado porque o snoopy só perde e ele quer que o snoopy...?
87. As Acerte!
88. P Ah tá... E como, qual a sensação do Charlie Brown ali no segundo quadrinho pelo desenho pelo visual, ele está como?
89. A1 Nervoso...
90. An Desesperado
91. P Ele está nervoso, desesperado e ele está assim porque ele quer que o snoopy, vocês falaram para mim, porque ele quer que o noopy?
92. As Acerte!
93. P Muito bem.... ali nos outros quadrinhos está assim strike 1 strike 2 strike 3, o que é strike?
94. A1 É o tanto que, é cada vez que o cara acerta a bolinha...
95. P E ele erra?
96. As Não!
97. An Strike 1 ponto!
98. An Ele tem 3 oportunidades...
99. A1 É ele tem três oportunidades

100. P Ele tem 3 oportunidades, tá e se ele acerta as 3... como que é... ou se ele erra as 3...?
101. A1 Não. Se ele acerta uma e for muito longo ele pode ir para a primeira base mas se o outro caboco pegar sem a bola pingar no chão ele tá fora. E se ele errar 3 vezes ele também tá fora.
102. P E se ele... isso é regra do jogo
103. A2 É isso aí!
104. As (incomp) É...
105. P Vocês estão bem de baseball hein??
106. An (incomp) ...É touchdown!
107. As (incomp)
108. P Então strike seria uma palavra importante no jogo de baseball?
109. As É!
110. P Ok! Gente observem a atitude do Snoopy nestes 3 quadrinhos, qual é a atitude do Snoopy nesses 3 quadrinhos lá?
111. A3 Zangado...
112. As (incomp)
113. A1 Ele fica parado!
114. P Por que ele fica parado? Por que ele quer ...
115. As (incomp) (todos querem falar de uma vez; há motivação e participação nas discussões)
116. P Espera gente! Fala um de cada vez... a bola passa e ele nem vê? É isso gente? Vocês acham isso?
117. A1 Porque ele é lento e nem vê a bolinha passar!
118. P Ah... porque ele é lento e a bolinha passa e ele nem vê, é isso?
119. As É!
120. P Porque que ele não bate?
121. A3 É porque ele está com o olho fechado! (risos)
122. P Se ele está com o olho fechado...
123. An É porque ele está dormindo!

124. P É mas porque ele está com o olho fechado?
125. A1 Porque ele é sonolento...
126. P Tá, mas olha a angústia do Charlie Brown! Please, please get a hit , e daí o Snoopy está lá...né? (P cruza os braços e se encosta no quadro negro se fazendo de preguiçosa)
127. A1 Ele está sossegado...
128. P Será que ele está se importando com o jogo?
129. As Não!
130. P Será que ele se importa em acertar uma tacada?
131. As Não!
132. P Por que será? Porque que ele não ta nem aí?
133. An Pra ele tanto faz como tanto fez!
134. P Porque que pra ele “tanto faz como tanto fez”? Por quê? Será que isso é uma característica do personagem?
135. As É!!
136. A2 Ele é um cara despreocupado!
137. P Ele é um cara assim que nem liga para as coisas... aí ele volta para o banco... tá vendo lá no quadrinho?
138. As É...
139. P E aí qual é a reação do Charlie Brown?
140. A2 Zangado.
141. P É... ele senta ao lado dele e o que será que representa esta reação dele?
142. An Bravo
143. A2 Com raiva...
144. P Bravo, com raiva daí ele olha pro Snoopy e começa a gritar: “you didn’t even swing!” Você nem mesmo ...
145. An Se mecheu?
146. P O que é swing? Swing é isso aqui olha (P faz gesto para ajudar os alunos a identificarem o sentido da palavra swing) Swing é este movimento aqui olha...
147. An Tentou?

148. A2 Bateu?
149. P Isso... ele nem tentou fazer isso aqui né? Ok... "That's gonna cost you half your supper tonight!" O que sera que o Charlie Brown quiz dizer com isso?
150. A2 Isso vai te custar metade de sua ...
151. An Mesada?
152. P Da sua mesada... será? Supper... hoje à noite ó... hoje à noite...
153. An Jantar?
154. P Jantar... supper é jantar... então isso vai te custar metade do seu jantar hoje à noite... e como é .... qual é a atitude do Charlie Brown ali? Qual é a expressão dele?
155. As (incomp)
156. P Ele está bravo, irado... Mas por que ele está bravo daquele jeito?
157. As (incomp)
158. P Porque para ele era importante que Snoopy batesse?
159. As Era!!
160. P Por quê?
161. As Por que ele queria ganhar o jogo!
162. P E para o Charlie Brown era importante ganhar o jogo?
163. As Era!!
164. P Por que era importante?
165. A3 Porque ninguém quer perder?
166. P Porque ninguém quer perder? É isso?
167. As É...
168. A2 Não! Ele queria se mostrar para alguém!
169. P Ah... Porque ele quer se mostrar para algém... Mas essa frase que ele disse (P aponta para o aluno que disse) é muito forte né? Alguém quer perder em alguma coisa que a gente se propõe a fazer?
170. As não!
171. P Imaginem no futebol? Quem é torcedor fanático por algum time aqui? Levanta a mão?
172. As (incomp) (Muitos alunos falam ao mesmo tempo, todos querem participar)

173. P Quer dizer... aqui no Brasil, quando o time daquele torcedor fanático perde, como que o cara fica?
174. An Acabado
175. A2 Morto!
176. As (incomp)
177. P Acabado, arrasado por quê? Porque para ele sempre o importante é o que? Vencer... Será que a nossa sociedade... impõe isso pra gente, que a gente sempre tem que ganhar? Yes or no?
178. As Yes!
179. P Como a sociedade vê as pessoas que são derrotadas?
180. A1 Fracassadas!
181. As É!
182. P Sempre vê como fracassadas não é?
183. An Mas o importante é competir!
184. P Mas o importante é competir... Isso é a sua opinião ou é a opinião da sociedade?
185. As Da sociedade...
186. An (incomp) ...é a minha
187. P O que vc falou? (P aponta para uma aluna – voz feminina – que não é focalizada pelo cameraman)
188. An Mas a sociedade não pensa assim!
189. P Mas a sociedade não pensa assim (P repete o que a aluna disse) não pensa que o importante é competir?
190. As Sim...
191. P Muito bem! Gente olhem os últimos quadrinhos lá neste página... qual é a cara do Snoopy?
192. An Triste
193. P Triste, arrasado... acabado
194. An Ele está chorando
195. P Chorando... (incomp)

196. An (incomp) (P entrega uma folha para uma aluna que chegou atrasada)
197. P Então vcs falaram que Snif é chorar né? Prestem atenção! Quando que o Snoopy foi tocado? Quando o Charlie Brown falou o que pra ele?
198. An Que ele ia perder o jantar...
199. P Que ele iria perder o jantar... porque para o Snoopy não importava ganhar, importava?
200. As Não!
201. P Mas para ele importa o que? Perder o?...
202. As Jantar
203. P O jantar pra ele... é muito mais importante do que ganhar o jogo. Então veja que, como vocês falaram já, que o Snoopy é um cara que não liga muito para as coisas da sociedade não é?
204. As É!
205. P Por que ele é um cara que o quê? Que não ta nem aí para as regras, o que importa é aquilo que vai afetar pra ele... (Os alunos ouvem atentos e fazendo gestos afirmativos com a cabeça, parecendo concordar com o que P fala).
206. As É!
207. P Se o time ganhar ou perder para ele não é importante, não é isso?
208. As É!
209. P Bom... No último quadrinho, olha que interessante, olha a cara do Charlie Brown... A cara dele é diferente desse quadrinho de cima?
210. As É!
211. P Como é a cara do Charlie Brown ali?
212. A1 Arrependido?
213. An Não... é de (incomp)
214. P Arrependido? Então a cara dele é de arrependido? Olha o que ele fala pro Snoopy gente: "Rats, why can I be rough and tough and mean like all the other managers?"
215. A4 (incomp)
216. P Isso! O que é manager?

217. A2 Treinador
218. P Manager é treinador...
219. A4 Técnico
220. P Isso... técnico... (p escreve a palavra manager no quadro). Tá... quais são as características do manager que o Snoopy fala aí gente? Quais são as características, os adjetivos que o Charlie Brown usa?
221. As Rough...
222. P Rough... o que mais?
223. As Tough
224. P Tough e ...
225. An Mean?
226. P Mean... então são características que ele dá pro treinador... então ele fala: "Rats!" O que é rats? É uma expressão... Droga, que diabos! Né? Rats why can't I be rough and tough and mean like all the others... o que é "all the others"?
227. As Todos os (incomp)
228. P Todos os outros managers... então o que é rough? ... and tough and mean?
229. An (incomp)
230. A1 Durão?
231. P Isso! Durão, linha dura, agressivo... e o que é o cara tough? É aquele que não é tocado por nada... é um cara forte, né?
232. A2 Coração de pedra!
233. P Isso! Coração de pedra... exatamente. E mean? O que é mean? Mean é um cara insensível (incomp).... então essas são as características que geralmente um treinador tem? Sim ou não?
234. As Sim!
235. P São característica de técnicos de todos os esportes? As basqueteiras lá podem dizer pra nós... (p se refere e aponta para 3 alunas que são do time de basquete da escola). O treinador de vocês é durão, linha dura?
236. As Não. (As 3 alunas que jogam basquete respondem)

237. P Mas geralmente qual é a imagem do treinador que a sociedade passa, não é essa?
238. As É!!
239. An É essa aí!
240. P Não é... o cara tem que cobrar... por exemplo, aquele técnico lá de volei, famoso...
241. An Bernardinho!!
242. P Isso! Ele não é o típico: “rough and tough and mean”? Grita o tempo todo...
243. As É!
244. A3 O Leão!! (o aluno se refere a um outro técnico brasileiro)
245. P Isso... Agora gente, por que o Charlie Brown fala isso? “Rats” droga!
246. A1 porque ele não é isso!
247. P “Porque eu não consigo ser...
248. A2 Porque ele não consegue convencer o Snoopy
249. An Porque ele não... (incomp)
250. An Porque o Snoopy comove ele...
251. P Porque o snoopy o comove... em que sentido?
252. An O Snoopy ficou triste e ele se comoveu...
253. P Ah! o Snoopy ficou triste daí ele se comoveu, ele mudou de atitude é isso?
254. As É...
255. P Ao invés de ele ser durão, e também cobrar do Snoopy ele...
256. As É...
257. P Mas olha o que ele fala... por que eu não consigo ser... então ele não tá se questionando... o que vocês acham?
258. As Sim!
259. P ...Droga... porque eu não consigo ser durão, linha dura? Então provavelmente é aquilo que você falou não é? (P aponta para uma aluna) Por uma atitude do cachorro dele, ele amoleceu e passou a não ser mais... não é isso gente?
260. A2 É...
261. P É ou não é??

262. As É...
263. P Qual é a expressão do Snoopy, qual é a mudança de atitude dele ali olha, como o Snoopy fica?
264. A2 Fica manhoso...
265. P Depois que o Charlie Brown falou né... aí por que eu não consigo ser durão e não sei o quê...? Como que ficou o Snoopy? Ele gostou?
266. As Gostou!
267. P Ele gostou... por que ele gostou?
268. An Porque ele quer o jantar...
269. An Porque ( incomp)
270. P Por que ele não quer ficar sem jantar?
271. An É...
272. P Ou o que mais?
273. An Porque ele não estava mais brigando com o Snoopy...
274. P Porque ele não estava mais brigando com o Snoopy? Tá... e será também que não poderia ser porque o Snoopy é um cara que... ele percebeu finalmente que ele conseguiu convencer o Charlie Brown a não é... ser totalmente... é... influenciado por uma regra da sociedade, não é?
275. As É
276. P (incomp) ...O Snoopy é um cara que não tá nem aí com a coisa, o que vocês acham gente? Pode ser?
277. As Pode...
278. P Será que não seria como se ele falasse assim: "aí até que enfim ele entrou na minha... ele não está mais nem ligando em ser durão como todos os técnicos... o que vocês acham? Pode ser isso?
279. As Pode
280. P Agora a gente vai para a outra parte... só uma coisinha ali.. então a gente viu ... bet... como é bola gente? (P se dirige ao quadro)
281. As Ball!

282. P Baseball ball ok... deixa eu ver se faltou alguma coisa...(p mostra as palavras que escreveu no quadro; fez uma lista de palavras em Inglês que aparecem no texto relacionadas a baseball e uma lista de palavras que estão relacionadas ao técnico) O que eles estão usando aqui na cabeça no primeiro quadrinho? é um cap né? Um baseball cap... pode ser? (p escreve no quadro)
283. As Sim
284. P Ok, então agora vamos para o outro quadrinho lá... observem essa segunda parte lá gente... como eles estão vestidos? Tem alguma coisa característica do baseball?
285. A2 Glove!
286. P A baseball glove... (Escreve no quadro) o que é glove?
287. As Luva
288. P Quem está usando ali a glove?
289. As O Charlie Brown
290. P Tá... Onde está o Charlie Brown ali gente?
291. A1 No lugar do arremessador...
292. P Ah... no lugar do arremessador. Como a gente chama o lugar do arremessador do baseball? Alguém sabe?
293. A2 (incomp)
294. P É o mound... (Escreve no quadro) esse lugar ali da figura...o baseball... como se fala arremessador gente? O cara que bate é ...? Batter...
295. A1 O batedor
296. P Isso é o batter que vem de bat ... o bastão lá... e o cara que arremessa a bola?
297. A1 A nem sei...
298. P É o pitcher (escreve a palavra no quadro)
299. As Pitcher p pitcher... então to pitch the ball é...
300. As Arremessar
301. P Eles tem todo um... assim né? Assim que eles fazem... (p faz um gesto como se imitasse um arremessador)ok que mais aqui? Nos quadrinhos ali debaixo tem todo uma roupa especial não tem?

302. As Tem!
303. P O que aquele homem está usando no rosto lá?
304. An (incomp)
305. A2 Helmet
306. An É uma proteção
307. P Uma proteção... vocês sabem como se fala isso em Inglês?
308. A1 Capacete
309. A2 Helmet
310. P Helmet? Será que é helmet?
311. A2 Mask?
312. P Mask... pode ser... é a baseball mask (p escreve no quadro) baseball mask, ok... ah então vamos lá é ... vamos ver ali agora para ver... agora é a vez do Charlie Brown... então ele está lá no mound ... né no pitcher's mound que é o lugar que fica o pitcher... quem é o pitcher? (Todos ouvem P atentos)
313. As O arremessador!
314. P Yes... "That little red haired girl has come to watch our game... I wonder if she is looking at me ...
315. An (incomp)
316. P O que ele fala aqui gente?
317. An Aquela garotinha (incomp)
318. P Aquela garotinha do cabelo vermelho...
319. An ...Veio assistir nosso jogo (incomp)
320. P ...Veio assistir o nosso jogo... será que ele está se importando com isso?
321. As Sim!
322. P Muito ou pouco?
323. As Muito!
324. P Por quê?
325. A2 Ele quer se aparecer?
326. P Porque ele quer se aparecer?
327. A2 É...

328. P Por que ele quer se aparecer?
329. An (incomp)
330. A2 Porque ele gosta dela...
331. As É...
332. P Porque ele gosta dela... aí aparece ele de costas né... "I wonder if she is looking at me... o que significa isso?"
333. A2 (incomp)
334. P ...Eu me pergunto se ela está me olhando... Aí ele vira. Aí quando ele fala isso ali no 3º quadrinho, qual é a expressão dele?
335. As Ele ta rindo...
336. P ...Ele se abre todo porque ele está pensando "ah será que ela está olhando para mim?" então ele "se abre" todo ... ah será que ela está olhando para mim? aí ele olha para ver se ela está olhando... quando ele vira e olha se ela está olhando para ele, qual é a expressão dele?
337. As ( incomp)
338. A2 Triste...
339. P She wasn't looking at me
340. An Ela não estava olhando para ele ...
341. P Ela não esta olhando pra mim... Então olhem lá... Estão vendo a cara dele de desapontado, não é? Tá... Daí continuando né... "what are you doing Charlie Brown? Why don't you pitch?"
342. A1 (incomp)
343. P Tá... Quem é aquele cara ali gente... No jogo? Quem é aquele cara que chegou para falar com ele?
344. As É o arremessador...
345. A2 Receptor
346. P Tá... como eu falo receptor num baseball game? Aquele que recebe a bola?
347. A2 (incomp)
348. A1 Baseball receptor?
349. P ãh?

350. A Baseball receptor? (risos)
351. P Baseball receptor? (risos) quase! É o catcher...
352. A2 Catcher
353. P Catcher... Baseball catcher (escreve no quadro) ta...
354. An (incomp)
355. P ãh?
356. An (incomp)
357. P Batter? Batter é o cara que “hit” a bola... ta... eu não coloquei a palavra hit aqui né gente? (Aponta para o quadro. Ela havia escrito no quadro todas as palavras relacionadas ao baseball no quadro desde o início da aula) Sabe o que é hit? Ele fala lá no início “Get a hit... we need a hit...” hit é a batida com o bastão lá... bom... então voltando lá... o nome do cara então é o catcher... O que ele pergunta para o Charlie Brown?
358. A2 O que você está fazendo Charlie Brown?
359. P O que você está fazendo Charlie Brown? Why don't you pitch?
360. As Porque ele não arremessa...
361. P Porque que você não arremessa? O que ele fala? That little red haired girl... She is watching the game...
362. As Aquela garotinha...
363. P ... Aquela garotinha... Ela está assistindo o jogo... Qual é a expressão dele?
364. A2 Feliz
365. As Feliz
366. P Feliz?
367. P Aí o outro né... “Oh good grief!” Sabe o que é good grief? (Silêncio geral dos alunos) Oh good grief! Ai minha nossa senhora! Ai minha nossa! Ou seja, do que o catcher se conscientiza na hora? Que eles vão ter...?
368. As Problemas
369. P Não é?? Quando a gente fala assim: ai ai ai... ai minha nossa! Isso é uma expressão bem idiomática né gente... Às vezes quando a gente fala mesmo em português: ai minha nossa senhora a gente nem está pensando em Nossa Senhora, não é? ... a gente tá pensando no problema, não é verdade? (Os alunos balançam a cabeça afirmativamente)

Mas é uma expressão muito usada. Tá... aí olha o Charlie Brown: This is my big chance to be a hero, and she's watching"...Esta é minha...?

370. As Grande chance
371. P Grande chance de ser um...?
372. As Herói
373. P E ela está...?
374. As Olhando
375. P Assistindo... É importante pro Charlie Brown ser herói?
376. As Sim
377. P Por quê?
378. As (incomp)
379. A2 Porque a garota ta olhando!
380. P Só porque a garota está olhando?
381. An Porque ele quer namorar com ela...
382. P ãh? Porque ele quer namorar a garota... é isso?
383. A2 (incomp)
384. P Ah... ele quer "fazer moral" com ela... o que é ele fazer moral com ela? ...  
Ele quer conquistá-la... se mostrar para ela... é isso?
385. As É
386. P Na nossa sociedade os homens fazem isso, meninas, normalmente?
387. An Não! (resposta de um menino; as meninas respondem afirmativamente com a cabeça)
388. P Quando alguém está a fim de vocês, eles tentam impressionar vocês de alguma maneira?
389. As (alunas mulheres) Tentam!
390. P Isso é uma atitude do sexo masculino?
391. As É! (só meninas respondem)
392. P Ah... ta bom...
393. An Ah... nem é! (um menino)
394. As Não! (Alguns meninos respondem negativamente)

395. An (incomp)
396. As (incomp) (Muitos alunos falam ao mesmo tempo, há muita participação)
397. P O quê você falou? (P aponta para um aluno)
398. An (incomp)
399. P Ah... Tá bom. Ah gente, se vocês encontram uma garota linda, maravilhosa... monumento... como vocês falam? Avião? Sei lá como vocês falam... (p dirige-se aos meninos da sala) Vocês não tentam dar o melhor de si para impressionar? Não?
400. As Não (resposta dos meninos)
401. P Não?
402. An (incomp)
403. P Ah gente...
404. An Só algumas vezes... (risos)
405. P Ok... É existe alguma outra justificativa para o Charlie Brown agir desta maneira?
406. As Não
407. An (incomp)
408. P Quando, por exemplo, vamos pensar no futebol, porque futebol é um esporte que para nós é bastante comum, popular, pois o baseball é nos EUA não é? Apesar de que hoje tem o american football, o basketball, mas o baseball há anos atrás era muito mais popular não é? Um cara está lá para bater um penalty e erra... imagine seleção brasileira, final de copa do mundo... o que acontece... se o cara erra?
409. As (incomp) (Todos querem falar)
410. An A torcida espanca!
411. P A torcida espanca... é talvez não vá lá e espanque mas qual é a sensação para nós brasileiros?
412. An Raiva...
413. An A torcida vaia...
414. P Vaia... A gente fica irritado, não fica... A mídia... O que a mídia faz com o cara?

415. As (incomp)
416. P Dismonta o cara, quer dizer, às vezes o jogador é um herói, só que naquele jogo ele erra o penalty, e o que acontece?
417. A2 Leva toda a culpa
418. P Leva a culpa... a mídia cai em cima dele não é ?
419. As É
420. P Destroí até a imagem dele, não é isso que acontece gente, vocês concordam?
421. As É...
422. An Às vezes ele é ruim mesmo!
423. P Tá, então será que para Charlie Brown não é isso também, ou é só para impressionar a garota?
424. An É por isso também! (Alguns alunos balaçam a cabeça afirmativamente)
425. P Não é? Ou melhor no jogo (incomp) ele vai ganhar a garota (incomp) Então no final ele fala: "I'm going to bear down... I'm going to bear down... o que é bear down? (p escreve no quadro) Imagine que vocês vão ter uma prova de matemática esta semana... e vocês foram com uma nota muito ruim no primeiro bimestre... então vocês dizem pros amigos de vocês: "I'm going to bear down... to have a good score..." Eu vou, assim, bear down, entendeu? (p faz gesto de esforço)
426. A1 (incomp)
427. P ãh?
428. A1 Sair bem?
429. P Sair bem?
430. A1 Preparar-me?
431. A4 Eu vou me esforçar
432. P Vou me esforçar ao máximo... vou dar tudo de mim.... então olha a situação do Charlie Brown: "I'm going to bear down, and hit a great game and that little red haired will be so impressed and so excited that she'll rush out here to the mound and give me a big hug and..." entao, quer dizer, fazendo um ótimo jogo o que vai acontecer?
433. A1 A garota vai (incomp)

434. P A garota vai para onde?
435. An (incomp)
436. P Pro mound...
437. // (O cameraman gravou a segunda aula na mesma fita e esqueceu de passar até o final, gravando a segunda aula em cima de uma parte da primeira aula)

## ANEXO 2: TRANSCRIÇÃO DA AULA 6

(A pedido da prof. titular, P marca a data da prova dos conteúdos de gramática que a professora titular trabalhou com os alunos; dá as páginas do livro dos conteúdos trabalhados. Um aluno pergunta quando será apresentado um trabalho de música que a professora titular havia marcado com eles. A prof. titular explica que como eles estão fazendo o trabalho com a professora pesquisadora, as apresentações seriam feitas no terceiro bimestre).

1. Ok pessoal... Na aula passada eu pedi como tarefa de casa para vocês selecionarem no quadrinho do Snoopy, os verbos usados antes do jogo e depois. Só que como hoje eu quero fazer outra coisa com vocês, então na semana que vem eu vou olhar isso aí no caderno de vocês, tá bom? Então quem não fez, vai ter mais um tempo de fazer isso aí.

2. An O que é pra fazer?

3. P Você vai selecionar, tirar da estória em quadrinhos... fazer uma coluna...

4. A1 Da estória em quadrinho do Snoopy?

5. P Isso, dos verbos que ele usa antes do jogo, lembra que ele está lá todo alucinado pensando na little red haired girl lembra? A garotinha de cabelo vermelho? ... então... verbos usados pelo Charlie Brown antes do jogo e os verbos usados por ele quando ele volta para o jogo que ele volta quando o jogo já tinha acabado... então quais os verbos que ele usa para falar com o Linus, lembra do Linus, que foi o relief pitcher?

6. As Sim!

7. P Quem era o relief pitcher?

8. As O reserva

9. P Isso... que entrou no lugar dele, tá... então hoje a gente vai ver uma outra coisa... quem me ajuda a distribuir?

10. An Eu professora

11. A1 Eu! (Os alunos distribuem o texto xerocado)

12. P Então é o seguinte. Eu fiz aqui duas etapas o xerox...e uma delas ficou mais clara... mas essa aqui é a melhor... estão vendo?
13. As Sim
14. As (incomp)
15. P Ok... Pessoal este texto aí que vocês receberam... vão dando uma olhadinha aí... o que vocês acham deste texto? (Os alunos olham atentos)
16. P Olha o original é assim... (P mostra o texto em tamanho original, pois a cópia que entregou para os alunos é ampliada para uma melhor visualização do texto) Então olha... que tipo de texto é este gente? O que vocês acham?
17. As Propaganda!
18. P É uma propaganda. Como vocês sabem que é uma propaganda?
19. A1 Porque tem o produto aqui ó...
20. P Tá. E me diz uma coisa, como se fala propaganda em Inglês, vocês sabem?
21. A2 Ad
22. P E tem outra maneira também né? Ad ou...?
23. A2 Adver...
24. P Advertisement... (P escreve a palavra no quadro)
25. A1 (incomp)
26. P Oi??
27. A1 Não é nada não... é um negócio aqui... (risos)
28. P Ai gente... vocês me deixam curiosa assim (P pergunta com o objetivo de interromper uma conversa entre alguns alunos)
29. A1 Esses dois jeitos aí é...
30. P Correto. Ou ad ou advertisement, propaganda, anúncio... ta... então eu sei que é uma propaganda porque tem pistas já assim na parte visual, é isso né?
31. As É...
32. P Do produto... muito bem é... de onde vocês acham que foi retirado este texto?
33. A2 Revista??
34. P Esta propaganda....
35. P De uma...

36. As Revista
37. P De uma revista... como é revista em Inglês
38. A2 Magazine
39. P Magazine
40. An Newspaper!
41. P Pode ter sido tirado também de um...
42. An Newspaper
43. P O que mais?
44. As (incomp)
45. P Da internet também?
46. A1 É de cartazes na rua! (P escreve as palavras em inglês no quadro)
47. P Internet... e panfleto, cartazes?
48. As É
49. P Observando ali a parte visual da propaganda ta, o que vocês me fariam?
50. A1 É sobre chocolate...
51. P A propaganda é de...?
52. As Chocolate
53. P Como é chocolate em Inglês? Chocolate... (P pronuncia como é a palavra em Inglês) Como vocês chegaram a esta conclusão?
54. A4 Strawberry... (P parece ignorar o que o aluno disse e pergunta novamente)
55. P Como vocês chegaram a esta conclusão?
56. A1 Está escrito ali ó...
57. P Ah... está escrito... está escrito onde, no texto da propaganda ou no produto?
58. A1 Tá... no produto bem pequenininho...
59. P Ah... bem pequenininho no produto...
60. A1 Eu acho que tá escrito... ah não... está escrito (incomp) ... não é não...
61. P Ah... não é chocolate... então pode ser o que se não for chocolate?
62. A2 Strawberry and blueberry
63. An (incomp) (P vai até o aluno que está dizendo alguma coisa que ela não ouve direito)

64. P Ah... o sabor é morando, então não é chocolate?
65. A2 Não
66. An É de chocolate...
67. P Tá... Mais por que você acha que é de chocolate?
68. A3 Sabor baunilha...
69. A1 (incomp)
70. P Ah... é um doce em forma de barra. Dá pra ver a cor ali gente? (incomp)
71. A1 Nem dá
72. A3 Mas dá para deduzir: é meio preto e meio branco. (Risos de todos. O aluno se referiu às duas cores pelo fato do material ser xerocado).
73. P Qual é o nome... se é realmente uma propaganda de chocolate (P errou, deveria ter dito doce ao invés de chocolate), qual é o nome deste doce?
74. A1 Sweet Rewards!
75. P Sweet Rewards (P escreve no quadro). Então o nome do doce é Sweet Rewards... o que significa Sweet Rewards?
76. A2 Doces e prêmios?
77. P Doce... e o que é reward? Reward é sempre uma...?
78. As Recompensa...
79. P Recompensa, é um prêmio. Quando você fala assim: I'm going to receive a reward... eu vou receber uma recompensa, um prêmio por alguma coisa.
80. An (incomp)
81. P Oi? (P se aproxima de um aluno que conversava com outro)
82. An Não... é que eu joguei vídeo game (incomp) ... tem um joguinho de matar os cabocos e daí tinha reward...
83. P Tinha a palavra reward no jogo? Você já sabia então que reward é recompensa, por causa do jogo? (O aluno balança a cabeça afirmativamente) ahh, ta... gente dá para observar aí na figura a cor, a pele dessa modelo aí da figura?
84. As (incomp)
85. P Morena ou preta?
86. As (incomp)

87. An É cor escura...
88. P (incomp) é porque o xerox de vocês tá ruim... infelizmente o de vocês está apagado (P fala a um grupo de alunos que recebeu cópias do texto que não estavam bem nítidas). Se eu perguntar para vocês... é... vocês diriam que se essa mulher aqui do doce é bonita ou feia?
89. As Bonita!
90. P Maravilhosa né... olha os traços dela aqui... (P mostra a figura original) ela tem traços muito bonitos assim. Muito bem. Qual é a cara que ela faz aqui gente?
91. As (incomp)
92. A1 Uma cara de safadinha! (Todos dão risada).
93. A2 Olha o olhar dela!
94. A1 De que gostou do que comeu!
95. P Ah... Então a cara dela é de quem gostou do doce? (Alguns alunos respondem afirmativamente). Ok. Por quê será colocaram uma modelo negra na propaganda?
96. A1 Ah... Por causa do chocolate. Porque o chocolate era negro! (Todos os alunos dão risada)
97. P Ah... Para comparar com a cor do chocolate. Vocês acham que isso foi bem bolado?
98. As Não
99. As Foi (alguns alunos dizem que sim outros dizem que não)
100. An (incomp)
101. P Nada a vê?
102. A1 Nada a vê! (Alguém entra na sala para dar um recado; P pede para voltar mais tarde)
103. P Voltando lá. Se eles tivessem colocado uma modelo branca. Seria a mesma coisa?
104. As Não
105. As Seria!
106. A3 Seria a mesma coisa! (Há diferentes opiniões, alguns alunos dizem que sim outros dizem que não)

107. P Então não tem nada a vê colocar uma modelo negra?
108. An Não! (Muitos falam ao mesmo tempo)
109. P Ok. Alguns acham que sim outros acham que não. E se eles tivessem colocado... gente algum problema lá atrás? (P chama a atenção de algumas alunas que estão conversando no fundo da sala) gente esses comentários que vocês fazem são importantes pra mim... tem que sair aqui (P aponta para a câmera) ... falem mais alto para a professora ouvir, pode ser? As duas! (P aponta para as alunas que estavam conversando no fundo da sala). Então deixa eu falar uma coisa para vocês... olha, se eles tivessem colocado nesta propaganda ao invés de uma mulher negra um homem negro...
110. A3 Daria na mesma...
111. An (incomp)
112. A3 Tanto faz um homem ou uma mulher na propaganda...
113. A2 (incomp)
114. P Tá... Mas vocês acham que o efeito seria o mesmo?
115. As Não seria!
116. As Seria! (Há muita participação e os alunos ficam divididos nas opiniões)
117. A1 (incomp) porque o chocolate é gostoso que nem a mulher! (risos de todos)
118. P (incomp) Depende da pessoa, não é verdade? (risos de todos e falas simultâneas incompreensíveis)
119. A1 (incomp)
120. P Então vocês acham que um homem aqui nem pensar? (P se dirige para os meninos da turma que responderam mais enfaticamente que seria impossível a imagem de um homem na propaganda)
121. A1 Não
122. As (incom)
123. P Ou poderia ser?
124. A Poderia!
125. A (incomp) que rivalidade...
126. P Por favor gente... fale um de cada vez...

127. A2 É que a mulher sempre tem aquele negócio de engordar por causa de chocolate (incomp)
128. P Ah...Tá... O homem não estressa muito com essas coisas.
129. A3 É pro homem tanto faz.
130. P O que você ia falar mesmo? (P aponta para A1)
131. A1 Não. Era isso mesmo que eu ia falar...
132. P Ah tá bom... É... O texto que nós temos aqui do lado... é isso que eu quero que vocês comparem ... aquela parte do lado... então diz assim ó... (P mostra a parte escrita da propaganda)... vocês estão vendo o texto? Está entre aspas, estão vendo?: “Rich, impeccable taste and not an ounce of fat”. Tá... se eu fosse pedir para vocês: classifiquem gramaticalmente essas palavras... rich... o que é rich aa rico p rico... é o que rico... esta palavra... é um substantivo, um artigo...
133. A4 Adjetivo...
134. P É um adjetivo... não é? Ta... Então rich significa rico... rich (P escreve a palavra no quadro o que significa impeccable taste) E o que significa impeccable taste?
135. A2 Gosto impecável ?
136. P Isso... gosto impecável... (P escreve a palavra no quadro)
137. An (incomp)
138. A5 Gosto?
139. P Gosto... taste... gosto... ta a palavra inpacable aqui também é adjetivo? (silêncio completo)
140. P Gosto impecável... não é adjetivo? Está qualificando gosto...(incomp)
141. A1 É...
142. A2 Sim! (Outros alunos acenam afirmativamente com a cabeça)
143. P E gosto é ... gosto impecável ... and not an ounce of fat...
144. A2 Nenhuma grama de gordura!
145. P E nem uma grama de gordura ... é ... ounce não é bem uma grama, né... tem uma medida, até vou passar para vocês... um ounce equivale a 28,35 gramas... ounce (P escreve no quadro a palavra o valor da medida em gramas)... é porque é uma medida de peso usada nos Estados Unidos, e aqui nós usamos kilo, gramas...

146. A1 E altura também lá é diferente lá né?
147. P Isso...
148. A1 Lá é por pé né?
149. P Isso... ou inch que é polegada... né? Ok e também é uma medida de valor diferente do que nós usamos... ta ... então voltando aqui... nenhum ounce de fat... o que é fat?
150. As Gordura
151. P Gordura... como adjetivo... por exemplo se eu digo assim : She's a fat girl... ela é uma garota...
152. As Gordas!
153. P Ela é uma garota gorda... então é um adjetivo... rich, impecable, fat são adjetivos... adjetivos aqui estão qualificando o que ou quem?
154. As O doce...
155. P O doce, ta... ele tem um sabor ... um gosto impecável e nenhum ounce de gordura... aí depois o texto diz o seguinte... "Wow, if only I could find a guy like that"
156. A2 Se eu pudesse encontrar alguém como... (incomp)
157. P Isso... Se eu pudesse encontrar um cara assim... assim como?
158. A1 Como a mulher
159. A2 Rich
160. A6 Rico...
161. P Rich... impecable taste and not an ounce of fat... não é isso que ela fala, não é...?
162. As É...
163. P Quer dizer... ai se eu encontrasse um cara assim... com essas características... mas será que ela está falando assim em relação ao doce ou em relação a um homem que ela idealiza? (Os alunos dão opiniões diferentes)
164. A1 Doce!
165. A6 Os dois...
166. P As duas coisas...?

167. P Tá. E se no caso fosse a figura de um homem aqui na propaganda, e não de uma mulher, o texto seria o mesmo?
168. As Não
169. A3 Seria pior...
170. P Mudaria o que?
171. A4 Chocolate anabolizante! (menino)
172. P Chocolate anabolizante (risos) ta... mas por exemplo... um homem falaria que quer uma mulher assim: rich, impeccable taste?
173. As Sim!
174. P Falaria? ... sem nada de gordura, é? (os alunos confirmam com gestos)
175. P Os homens procuram mulheres ricas?
176. A1 Não! Magrelinhas assim! (menino)
177. P Ou será que as mulheres procuram mais homens ricos...
178. As (somente os meninos) é!
179. A1 É isso aí! (menino)
180. P Deixem as meninas da sala se manifestarem (há muita motivação neste momento, muitos alunos falam ao mesmo tempo)
181. P Ah gente deixa ela falar! (P se refere a uma aluna que está no fundo da sala).
182. As (incomp)
183. P Ah? O que ela falou? (P pergunta para uma aluna que está sentada próximo a ela) deixa eu tentar organizar aqui... se todo mundo falar ao mesmo tempo gente, eu não consigo pedar a idéia de vocês... é alguém lá ... uma colega do fundo disse: "ah mas se for rico... tem que ser rico sim..." (tumulto generalizado na sala).
184. A7 Não é que tem que ser, é melhor se for... (menina, risos das meninas)
185. P Ah... É melhor se for... (P diz com ironia; A3 diz alguma coisa mas P e alguns alunos não entendem, os que entenderam dão muita risada)
186. A8 Olha o que ele disse aqui professora! (menino)
187. P O que é? Fala...

188. A3 A minha mãe sempre dizia... amor é lorota, o que manda é a nota... (A3 é menino, risos de todos)
189. P Amor é lorota, o que manda é a nota... essa eu não conhecia!
190. A1 É isso aí! (menino)
191. P Tá... Mas o que ia perguntar para vocês é o seguinte... presta atenção ... geralmente é mais a mulher que procura um homem rico ou é o homem que procura mais mulher rica?
192. Aa (incomp)
193. A1 Sempre a mulher assim procura um homem de 70 anos cheio da grana... aí mata o cara na cama pra ficar com a grana dele... (fala de um menino, risos de todos)
194. A9 O forte da mulher é ter dinheiro pra gastar nas compras... (fala de um menino); (incomp)
195. P Ah... ela tem que ter a figura masculina para pagar as contas para ela...
196. As É... (Pode se observar que somente os meninos respondem)
197. P Gente voltando aqui... Então o texto provavelmente seria diferente se tivesse um, então provavelmente um homen usaria que qualidades para uma mulher ideal?
198. A2 Avantajada! (faz gesto demonstrando)
199. As (incomp)
200. P Você quer dizer big breast? (P faz gestos para os alunos entenderem e funciona)
201. As É!
202. P O que mais?
203. A1 Bunda durinha
204. A10 Alta...
205. A2 É... bunda durinha... sem barriga...
206. P Vocês estão querendo me dizer que este “not an ounce of fat” ficaria né?
207. A2 Sim...(P quis dizer que esta seria uma característica exigida pelos homens)
208. P Mas vocês acrescentariam mais o quê? “big butts”?
209. A2 Não big...
210. A1 Não tão grande...

211. A3 Estilo feiticeira!
212. As (incomp)
213. P Vocês sabem o que é butts né?
214. As (incomp)
215. P (incomp) (risos)
216. P Tá. Então o que teria a ver o nome do doce que vocês me falaram que é Sweet Rewards com o texto? Porque aqui passa um ideal de homem não passa?
217. As Sim!
218. P Qual é esse ideal de homem aqui rico, que tem um gosto impecável... como poderia ser interpretado este gosto impecável em um homem? Poderia ser, por exemplo, a maneira ou o estilo dele de se vestir... não é? E também sem nenhuma grama de gordura... o que vc disse? (P pergunta para A9)
219. A9 (incomp)
220. P O jeito que ele tem de se vestir ... o gosto dele... vocês concordam?
221. As Sim!
222. P Então esta descrição de homem ideal é de homem ideal da nossa sociedade mesmo?
223. As É!
224. A1 É verdade!
225. P É realmente o homem que toda mulher sonha?
226. As É...
227. P e quem ajuda a reforçar esta imagem de homem ideal?
228. A2 A mídia!
229. A1 É... a mídia...
230. P A mídia? Como?
231. A2 Mostrando os atores bombados lá...
232. P os atores bombados, o que quer dizer isso?
233. A1 É... fortinho, definido
234. An Sarado!
235. A2 Boi! (A2 aponta para um aluno que está no fundo da sala; Boi é apelido)

236. As Boi!
237. P Ah... ele seria um bom modelo?
238. A1 Seria! (risos de todos)
239. P Então vocês concordam que a imagem ideal perpassada pelo texto é este mesmo que é reforçada pela mídia... como vocês justificariam esta parte do lado, embaixo... estão vendo lá? Então diz assim ó... “Introducing Sweet Rewards Snack Bars”. Olhem lá agora gente...
240. A1 ... Procure o... sei lá o que significa isso... tem banana também...
241. P O que é introducing?
242. A3 Snack bar é lanchonete...
243. P Quando você introduce a friend to another friend... o que você está fazendo?
244. A2 Encontro?
245. A1 Encontro...
246. A2 Apresenta?
247. P Você está... apresentando... então introducing é apresentar né? Então apresentando Sweet Rewards que é o nome do doce que vocês disseram snack bars
248. A1 Lanchonete?
249. P Snack é o que gente? snack... só a palavra
250. An (incomp)
251. P Snack é lanche... lanche... coisas assim que você come (incomp) ... e bar é o quê? A1 Bar!
252. P Barra...
253. A1 Barra?
254. P É aqui está separado ... snack ... bar
255. A1 (incomp)
256. P É isso... snackbar ... junto é o que...?
257. As Lanchonete...
258. P É exatamente... aí continuando lá... ” richer-than-rich brownies that are fabulously FAT FREE.” O que significa aqui gente a palavra “brownie”, como vocês

- justificariam o uso desta palavra no texto? O que é Brown? Isso tem a ver com Brown... o que é Brown?
259. As Marrom
260. P E brownie é...a pele escura... bronzeada, uma pele escurinha... então olha lá... richer-than-rich brownie... então mais que rico brownie e como a gente justifica o brownie com o produto? Como a gente justifica? A que conclusão a gente chega em relação ao produto? Que é chocolate gente? ... que é fabulosamente fat free... o que é fat free?
261. A2 Sem... light...
262. P Sem gordura... aí continuando ali embaixo olha... “Oooh, where have you been all my life?”
263. A2 Onde você esteve toda minha vida...
264. P Onde você esteve toda a minha vida... quem é que disse esta frase?
265. A2 Alguém...
266. As Alguém...
267. P Alguém?
268. A2 A voz...
269. P Ah... vozes do além? (risos)
270. A3 (incomp) a mulher ali ó...
271. P Será que pode ser a moça da propaganda?
272. As Sim
273. A1 Pode!
274. P E pra quem ela está dizendo esta frase?
275. As Pro doce...
276. As Pro homem...
277. A2 Pro homem e pro chocolate!
278. P Pro homem... que homem... o homem...
279. As Ideal dela... e também pode ser para o chocolate... ta... aí no finalzinho, a última frase do texto: “Betty just made fat free a whole lot more rewarding”. Quem é Betty?

280. A3 A mulher...
281. P A mulher da propaganda? A modelo? (alguns alunos balançam a cabeça afirmativamente)... tá e o que significa... "just made fat free a whole lot more rewarding?"
282. P Tá... isso vamos tentar... Simplesmente tornou fat free... sem gordura um pouco mais o quê... um pouco mais não... muito mais... muito mais o quê?
283. A1 Recompensa
284. A2 Recompensa!
285. P O que é rewarding
286. A1 Recompensa p compensador no caso, né? Então ela torna que essa... (incomp) fat free que é sem gordura
287. A3 Não engorda..
288. P Isso... mais é uma coisa assim... é uma recompensa a mais... entenderam o que ela está dizendo... é uma recompensa a mais por quê? ... além de ser gostoso que é um doce, de chocolate... ele tem uma recompensa porque você pode comer à vontade que ele não...?
289. As Engorda
290. P Então vocês percebem o que o autor da propaganda tem por trás? Porque... qual é o objetivo de uma propaganda gente?
291. An Vender o produto
292. P Vender o produto... pra vender o produto o que os autores de propaganda fazem? Que tipo de linguagem que eles usam? Uma linguagem que...
293. A1 Convença...
294. P Convença quem?
295. A1 O leitor!
296. P O leitor, o público que lê a magazine ... o newspaper ou o veículo que vocês disseram do qual pode ter sido tirado desta propaganda... então não é isso? Propaganda sempre tem uma linguagem... um discurso... e o que é ser persuasivo? É ser convincente... ta... Concordam né?
297. As Sim

298. P Então tem várias características aqui que mostram isso...(alguns alunos respondem apenas balançando a cabeça afirmativamente)
299. P Deixa eu ver o que mais eu vou perguntar para vocês (P olha em uma folha para verificar se há mais algum questionamento a fazer sobre o texto)
300. A3 E aquela parte do lado do chocolate? p ah é... tem uma frase ali do lado... "Now in strawberry and blueberry too". São os sabores que tem...
301. A1 Agora em morango e...
302. A2 Morango
303. P Morango e blueberry... blueberry é uma frutinha pequenininha que tem nos Estados Unidos...
304. A11 (incomp)... no Globo Rural eu vi...
305. P Ah é? Ok gente... mais alguma coisa que vocês gostariam de perguntar aqui? ... Sobre o texto? (Ninguém se manifesta) Qual o tipo de público a que é dirigido esta propaganda?
306. A2 Feminino (alguns alunos concordam com a cabeça)
307. P Então provavelmente esta propaganda estaria em que tipo de revista por exemplo? A1 tipo uma revista para público em geral...
308. P Em geral?
309. A2 É...
310. An não!
311. P em geral? Ou talvez mais para público feminino?
312. A2 revista que a minha mãe tem lá...
313. A1 não... é... também... tipo uma Boa Forma...
314. A2 É... Boa Forma
315. A1 Ou tipo assim... uma revista que todo mundo lê... uma veja...
316. P Mas uma revista que seja mais dirigida para o público feminino mesmo?
317. As É
318. P Ok gente... o que vocês acharam do texto?
319. A1 Interessante!
320. P Todos acharam interessante?

321. As Sim (alguns alunos apenas balançam a cabeça)
322. P Ok... então agora a gente vai ver um outro texto...