

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM

**PERSPECTIVISMO CRÍTICO, INTERPRETAÇÃO DISCURSIVA E
INTERAÇÃO PEDAGÓGICA: SUBSÍDIOS PARA UMA PROPOSTA
DE LEITURA CRÍTICA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas
para a obtenção do título de Doutor em Linguística
Aplicada, na área de concentração de
Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua
Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes

CAMPINAS

2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

B73p

Brahim, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos.

Perspectivismo crítico, interpretação discursiva e interação pedagógica: subsídios para uma proposta de leitura crítica a partir do livro didático de inglês como língua estrangeira / Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Maria Rita Salzano Moraes.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Leitura crítica. 2. Livros didáticos. 3. Perspectivismo crítico. 4. Língua estrangeira (Inglês). I. Moraes, Maria Rita Salzano. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Critical perspectivism, discourse interpretation and pedagogical interaction: subsidies to a critical reading proposal from English as a foreign language textbook.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Critical reading; Textbooks; Critical perspectivism; Foreign language (English).

Área de concentração: Língua estrangeira.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes (orientadora), Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher, Profa. Dra. Maria Viviane do Amaral Veras, Profa. Dra. Maria de Fátima Amarante e Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira. Suplentes: Profa. Dra. Carmen Zink Bolonhini, Profa. Dra. Elza Taeko Doi e Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo.

Data da defesa: 26/09/2008.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Maria Rita Salzano Moraes

Maria Rita Salzano Moraes

Terezinha de Jesus Machado Maher

T. Maher

Maria Viviane do Amaral Veras

Maria Viviane do Amaral Veras

Maria de Fátima Silva Amarante

M. S. A.

Ariovaldo Lopes Pereira

A. L. P.

Carmen Zink Bolonhini

Elza Taeko Dói

Ernesto Sérgio Bertoldo

**Dedico este trabalho aos
grandes amores da minha
vida: Ewaldo, Giuliano,
Giuliana e Giovana.**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por minha existência e por me conceder a dádiva de ser mãe por duas vezes durante a realização desta pesquisa de Doutorado e, ao mesmo tempo, conseguir concluir o trabalho.

Aos meus pais Ewaldo e Maria pelo carinho e apoio constantes. Especialmente agradeço a meu pai Ewaldo, que tanto amo e que, apesar de não estar mais presente fisicamente, sempre deu o seu apoio manifestado através de pensamentos que lembravam as suas palavras que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis da minha vida.

Ao meu esposo, Giuliano, cujo apoio, compreensão e amor foram fundamentais para a minha trajetória de pesquisadora.

Sou imensamente grata à minha sogra Ivonete que em muitos momentos cuidou das minhas queridas Giuliana e Giovana para que eu pudesse estudar e me dedicar à minha pesquisa. Sem o seu apoio, incentivado pelo querido Jofre, eu jamais teria conseguido terminar este trabalho.

Agradeço também ao meu sogro Manir e à minha sogra Francisca que também ajudaram a cuidar das minhas filhas.

Meu sincero obrigada à Prof. Dra. JoAnne Busnardo, pela disposição em me orientar, por sua compreensão em relação aos vários problemas pessoais e de saúde que me afetaram durante a realização desta pesquisa e principalmente pelas contribuições teóricas de sua imensa capacidade intelectual e investigativa.

Sou imensamente grata à Prof. Dra. Maria Rita Salzano Moraes, minha segunda orientadora, cujo apoio, disposição e incentivo constantes foram fundamentais para que eu conseguisse terminar o meu trabalho.

À professora Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher, pela participação nas bancas de qualificação do projeto de tese, do texto da tese e da banca de defesa, como também para a segunda qualificação de área e pelas contribuições que foram muito importantes para o meu trabalho.

Obrigada à Professora Dra. Maria Viviane Veras por participar da banca de qualificação da tese, da banca de defesa e por suas reflexões a mim apresentadas.

Ao querido colega Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira pelo incentivo durante as conversas ao telefone, por suas sugestões para o meu trabalho e por sua participação como membro da banca de defesa de tese.

Um especial agradecimento à Prof. Dra. Clarissa Menezes Jordão que me aceitou como aluno especial para cursar uma disciplina do programa de Doutorado em Letras da UFPR e pela disposição em me orientar em uma qualificação de área.

Obrigada à Prof. Dra. Maria de Fátima Amarante pela disponibilidade em participar da banca de defesa.

Às professoras Carmen Zink Bolonhini, Elza Taeko Dói e ao professor Ernesto Sérgio Bertoldo pela gentileza do aceite em participar da banca de defesa como suplentes.

Meus sinceros agradecimentos a todos os professores do corpo docente do Departamento de Lingüística Aplicada do IEL/UNICAMP com os quais tive a honra e a oportunidade de cursar disciplinas que foram muito importantes para o meu desenvolvimento pessoal como pesquisadora.

A todos os funcionários do IEL, especialmente ao Cláudio e à Rose pela atenção e pelas orientações dadas durante a realização do Curso de Doutorado.

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

Ao querido amigo Prof. Mestre Adacir Onório que me indicou várias referências e com quem tive a oportunidade de partilhar discussões sobre Pesquisa-Ação.

À querida Maria de Lourdes pela ajuda nas transcrições.

Aos meus queridos alunos que aceitaram participar como sujeitos da minha pesquisa.

À Prof. Dra. Edicléia Basso, minha mestre eterna, exemplo de educadora e formadora, e principal responsável pelo meu ingresso e interesse pela vida acadêmica e pelas pesquisas em Lingüística Aplicada.

“Educador e educandos (liderança e massa), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta investigação foi realizada através da abordagem qualitativa de pesquisa, do tipo pesquisa-ação, orientada por reflexões teóricas sobre concepções de discurso, leitura crítica e tipos de interação pedagógica. O objetivo foi avaliar - através de análises de eventos pedagógicos selecionados a partir da interação em sala de aula - uma proposta de intervenção pedagógica em um contexto de formação de professores de inglês, ou seja, o Curso de Letras. Essa proposta foi guiada pelo “perspectivismo crítico” a partir do qual sugerimos uma prática de leitura que contemplasse, por um lado, os textos e o tema (“o mundo do trabalho”) presentes no livro didático de inglês, e, por outro, textos externos, de mesmo tema, que apresentassem perspectivas discursivo-ideológicas diferentes. Sendo assim, nossa análise teve como *corpus* as análises pré-pedagógicas e cinco aulas registradas em que atuamos como professora-formadora/pesquisadora, a partir das quais investigamos os efeitos de vários tipos de interação pedagógica que ocorrem no processo de leitura crítica que parte de uma interpretação textual, para então chegar a uma interpretação do discurso, apoiando os alunos na reflexão sobre aspectos ideológicos subjacentes, levando-os a um posicionamento de aliança ou de resistência. Para isso, o estudo foi teoricamente embasado por concepções de análise crítica do discurso, leitura crítica e por tendências interacionistas neo-vygotskianas. As análises nos mostraram que uma aula de leitura que se quer crítica pode acontecer através de diferentes tipos de interação pedagógica, sendo em alguns momentos mais e, em outros, menos contingentes. O processo de reflexão crítica sobre discursos deve partir, necessariamente, de um entendimento do discurso em si. Como professora-formadora tivemos, em alguns momentos, um papel importante de apoio nas interpretações textuais e discursivas e, em outros momentos, os alunos mostraram autonomia nas interpretações discursivo-ideológicas. Concluímos que é possível fazer um trabalho de leitura crítica com textos de um livro didático se o professor-formador alterar o modo de utilização do material, inserindo outros textos sobre o mesmo tema que apresentem perspectivas discursivo-ideológicas diferentes.

Palavras-chave: leitura crítica, livro didático, perspectivismo crítico, ensino de LE.

ABSTRACT

This investigation was carried out through a qualitative approach study and action research, supported by theories about discourse analysis, critical reading and pedagogical interaction. The main goal was to evaluate a pedagogical proposal in an EFL teacher education course. This proposal was based on the *critical perspectivism* – a pedagogical practice which uses texts and theme (*the world of work*) from an EFL textbook and other *authentic* texts. All these texts have different ideological perspectives. The *corpora* were the pre-pedagogical analyses and five registered classes that were analysed to investigate the different types of pedagogical interaction effects. This was carried out in a critical reading process, which initiates with text interpretation, leading to discourse interpretation and supporting the students in the process of ideological critical reflection, therefore positioning them differently.

The analyses showed that a critical reading class can take place in either a monological or a dialogical way. The critical reflection process has to start by an understanding of the discourse itself. As a researcher and an educator-teacher we had an important role concerning the *scaffolding* to lead students to different discourse positionings; on the other hand they had some autonomy. We have also concluded that it is possible to make a critical pedagogical work with texts from an EFL textbook if the educator-teacher changes the way of using the textbook adding to his work texts with different ideological perspectives.

Key words: critical reading, textbook, *critical perspectivismo*, foreign language teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LD	- Livro Didático
LE	- Língua Estrangeira
L2	- Segunda Língua
ACD	- Análise Crítica do Discurso
ESL	- Inglês como Segunda Língua (<i>English as a Second Language</i>)
ELI	- Instituto de Língua Inglesa (<i>English Language Institute</i>)
ESP	- Inglês para fins específicos (<i>English for Specific Purposes</i>)
IRF	- Iniciação-Resposta- <i>Feedback</i> /Reação
APLIEPAR	- Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná
APLIESP	- Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo
APIRSC	- Associação de Professores de Língua Inglesa dos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina
ABRAPUI	- Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês
EPLE	- Encontro de Professores de Língua Estrangeira
ENFOPLI	- Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa

SÍMBOLOS UTILIZADOS PARA A TRANSCRIÇÃO

A	- fala de um aluno não identificado
A1, A2, A3, etc	- fala de alunos identificados
As	- falas de vários alunos
P	- professora-formadora/pesquisadora
(incomp)	- falas incompreensíveis
//	- falas simultâneas
[]	- comentários da professora/pesquisadora realizados no momento da transcrição

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
CAPÍTULO I - RUMO A UMA PEDAGOGIA DISCURSIVA DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA	22
Introdução	22
1.1 O estruturalismo no ensino de línguas: um pouco de história, a primazia da fala e a não-agência do sujeito leitor	22
1.2 Discurso como uso de linguagem no comunicativismo: a visão funcionalista	27
1.3 Discurso como interpretação pragmática: a visão de H. G. Widdowson e suas críticas aos analistas do discurso	30
1.4 Discurso e ideologia: a Análise Crítica do Discurso em Fairclough	37
1.5 Conclusão	41
CAPÍTULO II - DIFERENTES ABORDAGENS DE LEITURA: DO TRADICIONALISMO À LEITURA CRÍTICA	43
Introdução	43
2.1 Leitura a partir de uma abordagem tradicionalista	43
2.2 Abordagem interacionista de leitura	44
2.3 Abordagens contemporâneas: pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica	45
2.3.1 Pedagogia Crítica	45
2.3.2 Letramento crítico e leitura crítica	49
2.3.3 Perspectivismo crítico: uma proposta para o ensino de leitura crítica	60
CAPÍTULO III: A INTERAÇÃO COMO FOCO DE ANÁLISE NAS AULAS DE LEITURA E METODOLOGIA DE PESQUISA	64
Introdução	64
3.1 Diferentes tipos de interação pedagógica	65
3.2 O <i>IRF</i> como ferramenta multifuncional	68

3.3 As perguntas do professor como apoio (<i>Scaffolding</i>) na aprendizagem	72
3.4 Um postura interacionista dialógica	74
3.5 Abordagem qualitativa de pesquisa	74
3.5.1 A modalidade interpretativista de pesquisa	76
3.5.2 Tipo de Pesquisa: Pesquisa-ação	77
3.5.3 Procedimentos metodológicos	79
3.5.3.1 Contexto e sujeitos de Pesquisa	79
3.5.3.2 Coleta de dados	80
3.5.3.3 A atuação da professora-formadora/pesquisadora	80
3.5.3.4 Critérios para a seleção do corpus representativo e procedimentos de análise dos dados	81
CAPÍTULO IV: INTERPRETAÇÃO TEXTUAL E DISCURSIVA: O CAMINHO PARA A LEITURA CRÍTICA	84
Introdução	84
4.1 Análises pré-pedagógicas	86
4.1.1 Análise pré-pedagógica dos textos do LD	86
4.1.2 Análise pré-pedagógica dos textos externos ao LD	100
4.2 Análise dos eventos pedagógicos	112
4.3 Conclusão	217
CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É possível observar atualmente que, concomitantemente à grande e importante produção científica na área de Letras e das Humanidades em geral, há sobre essas uma forte pressão manifestada pelas áreas mais técnicas que cada vez mais questionam, através de políticos, economistas, cientistas e tecnocratas, a importância dos estudos humanísticos. Em artigo publicado, Perrone-Moisés (2002, p. 09) chama a atenção para essa realidade presente nas universidades brasileiras e estrangeiras:

Desde a Idade Média até meados do século 20, os estudos humanísticos, sobretudo nas suas vertentes filosóficas e literárias, ocuparam um lugar de honra nas universidades. O próprio conceito de universidade implicava a aspiração a um conhecimento superior e integrativo que orientasse os caminhos dos homens. Os extraordinários avanços científicos e tecnológicos do século passado recebidos não apenas como valiosos, mas também como prioritários, relegaram os estudos humanísticos a um lugar secundário. A globalização econômica e a conseqüente submissão de todos os países à lógica do mercado tendem agora a desferir o golpe definitivo contra esse tipo de estudo. (...) Submetidas ao critério de uma utilidade imediata, identificada com um bem-estar do homem baseado apenas no acesso às conquistas da ciência e da tecnologia, assim como no bom funcionamento do mercado, as humanidades passaram a ser vistas como um luxo, uma perfumaria, uma inutilidade.

Dessa forma, para os tomadores de decisões, preocupados com o imediatismo mercadológico baseado no acesso às conquistas da ciência e da tecnologia em “favor” do bem-estar do homem, os estudos humanísticos são vistos como inúteis.

No entanto, sabemos que os cursos da área das Ciências Humanas, como o curso de Letras, têm um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico sem o qual as áreas técnicas estariam fadadas ao fracasso. Nessa reflexão inclui-se a pedagogia de línguas estrangeiras que, em tempos de globalização quando vigora uma acelerada integração econômica e cultural dominada, sobretudo, pelo universo anglo-falante, não pode ficar alheia ao ensino crítico. Essa preocupação se dá, principalmente, devido ao caráter hegemônico e da grande expansão da língua inglesa que ocorreu, em parte, no início

do século XX, por incentivo de políticas de países anglo-falantes (PHILLIPSON, 1992) e cuja finalidade é a transmissão de valores culturais.

Nesse sentido, muitos pesquisadores (BUSNARDO E BRAGA, 1987, 2000a, 2000b; HEBERLE, 2000a, 2000b; MEURER, 2000, PENNYCOOK, 1994, 2001; WALLACE, 1992, 2003) têm observado que as pedagogias tradicionais de ensino de línguas estrangeiras que tomam como base o estruturalismo ou o funcionalismo não têm dado conta de proporcionar consciência crítica para que os aprendizes se tornem autônomos na interpretação discursivo-ideológica dos textos que fazem parte do cotidiano sócio-cultural globalizado.

Trazendo esta reflexão especificamente para o ensino de Inglês como língua estrangeira (LE), o grande debate (ou crítica) que se observa atualmente é justamente a necessidade de uma pedagogia que proponha a crítica (BUSNARDO E BRAGA, 2000a, 2000b; PENNYCOOK, 1994, 2001) além do ensino de língua.

Segundo Almeida Filho (1994), através de registros de pesquisas feitas em escolas públicas da cidade de Campinas-SP (CONSOLO, 1990, CABRAL DOS SANTOS, 1993), reafirmaram-se as suspeitas de que o Livro Didático (LD) “é potente no seu papel centralizador de experiências para a construção do pobre processo de ensino-aprendizagem de línguas em muitas escolas brasileiras” (p. 43). Para este autor, é grande a influência do LD no contexto de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras das escolas brasileiras. Por este motivo, o LD é, muitas vezes, a única fonte de língua com que contam professor e alunos para a geração de insumo que é limitada pela exclusividade da sua fonte. Almeida Filho sugere que o próprio professor e também os alunos poderiam contribuir com insumo não previsto pelo LD ou criado por associação a elementos do insumo nele codificados. Para o autor,

(...) não há porque empobrecer o processo de aprendizagem restringindo-o unicamente ao insumo premeditado pelo LD. O princípio que quero distinguir aqui, em resumo, é que a multiplicidade de fontes de insumo é não só desejável como precisa ser garantida tanto no LD como fora dele (p. 45).

Sendo assim, a grande crítica apontada por Almeida Filho (*op. cit.*) é que o insumo trazido para a aula de língua estrangeira se limita àquele trazido pelo livro didático,

que é fielmente trabalhado em sala de aula.

Em seu artigo “Livro didático! Cartão postal do país onde se fala a língua-alvo?”, a pesquisadora Bolognini (1991) analisa um LD de alemão elaborado na Alemanha e que é amplamente utilizado no Brasil pelas instituições que ofertam cursos de alemão como língua estrangeira. As questões levantadas pela pesquisadora dizem respeito, por um lado, ao papel do LD no processo de interação entre alunos e professores durante as aulas, e por outro, como os autores executam as propostas do ensino comunicativo, bem como a maneira pela qual os aspectos sócio-culturais da Alemanha são apresentados no LD analisado.

A pesquisadora observou que a seleção dos elementos lingüísticos escolhidos em cada unidade do livro segue as necessidades que os tópicos sugeridos determinam. Sendo assim, os critérios para seleção não são determinados pela gramática – o que constitui uma das características da abordagem comunicativa. Em outras palavras, as unidades do LD analisado são construídas a partir de outros critérios, e não apenas os gramaticais. Porém, o principal objetivo do livro, segundo Bolognini, é preparar o aluno para viver na Alemanha. Essa é a grande crítica da autora em relação ao LD analisado, uma vez que os alunos brasileiros, na maioria das vezes, não procuram um curso de alemão porque pretendem morar no país da língua-alvo. A autora afirma que o ensino comunicativo, além de incluir aspectos sócio-culturais em definições de linguagem¹, propiciou o desenvolvimento de livros didáticos que são um verdadeiro cartão postal do país em que se fala a língua-alvo, uma vez que suas unidades são constituídas por tópicos que celebram locais turísticos como monumentos históricos, palácios e belas regiões geográficas. Assim, para a pesquisadora, apresentar aspectos sócio-culturais da língua-alvo relacionando-os com o cotidiano dos falantes e também do país (no caso a Alemanha) não é suficiente. A autora defende o enfoque denominado comunicativismo progressivista, que trabalha com atividades “que sejam relevantes para a prática da língua que o aluno reconhece como experiência válida de formação e crescimento intelectual” (BOLOGNINI, 1991, p. 52). Para a autora um ensino relevante de LE deveria: estar baseado em aulas

planejadas de forma a fornecer aos alunos a possibilidade de refletir criticamente sobre os tópicos propostos; fazer o contraste entre a sua cultura e a dos falantes da língua-alvo e ouvir outros pontos de vista. Em sua proposta, o aluno deve ser visto como um indivíduo com necessidades intelectuais e emocionais e, como um ser social, deve também ser levado a desenvolver uma “competência crítica” através de um trabalho com textos que sejam críticos, controversos, relevantes e representativos de uma sociedade, para que “provoquem diversas reações e façam com que os alunos se sintam levados a discutir as diferenças de opiniões”. (BOLOGNINI, *op. cit.*, p. 54)

Kleiman (1992), afirma que o LD, no contexto brasileiro, é o tipo de livro mais utilizado por um grande segmento da população, da qual 20% não possui escolarização, e por outros 20% que, após deixar a escola, pode nunca mais manusear um livro. A influência do livro didático é sentida não apenas no mercado editorial (livros do ensino fundamental e médio constituem 33,5% do total de livros produzidos no país, perfazendo um total de 99% do mercado editorial nacional), mas também (e principalmente) na sala de aula.

No estudo apresentado por Kleiman, no qual a pergunta do professor foi tomada como unidade de análise, o objetivo foi determinar os modos como a assimetria do evento pedagógico manifesta-se na “pergunta pedagógica” considerada constitutiva na interação professor-aluno:

...nós usamos o termo “pergunta pedagógica” para nos referirmos às perguntas iniciadas pelo professor que têm ambas a função didática e a função de exposição, e usamos o termo “pergunta de sala de aula” para todos os tipos de perguntas feitas no cenário da sala de aula, incluindo aquelas que são iniciadas pelos alunos² (KLEIMAN, 1992, p. 187).

No referido estudo foram discutidas as implicações e conseqüências para o ensino/aprendizagem de dois estilos de ensino muito utilizados na escola: o enfoque centrado no LD e o enfoque centrado no professor. No ensino centrado no LD observou-se que este determinava a estrutura das aulas e os procedimentos, afetando a percepção dos

¹ Ver, por exemplo, as definições de competência comunicativa que incluem a competência sócio-cultural. Essas definições defendem o domínio do sistema lingüístico e o conhecimento de aspectos sociais e culturais da língua alvo (CANALE, 1983 e BROWN, 1994).

² Todas as citações traduzidas neste trabalho são de nossa responsabilidade.

alunos em relação às atividades de sala de aula. Essas atividades, que na maioria das vezes estão centradas no LD, determinam não apenas o tópico, mas também a maneira como o tópico será apresentado, uma vez que os professores escolhem fazer com que os alunos leiam o livro ao invés de ouvirem as suas explicações:

... além de fornecer as estórias, ele é lido não apenas uma, mas muitas vezes por alunos diferentes; ele serve como base para as atividades de perguntas e respostas e, finalmente, suas estórias são copiadas (KLEIMAN, *op. cit.*, p. 190).

Assim, a interação na sala de aula mediada pelo LD fica absolutamente prejudicada. Ao contrário, na abordagem centrada no professor, na qual ele evita a mediação e a apresentação de tópicos pautados pelo LD, utilizando exposição pessoal, a interação leva a resultados mais satisfatórios. Os tipos de perguntas que surgem nessa forma de interação são variados: perguntas que ativam o conhecimento prévio, ou que direcionam o aluno a evocar conhecimentos adquiridos previamente; perguntas com função cognitiva que têm como objetivo direcionar a atenção dos alunos para questões que são realmente importantes em relação aos assuntos estudados, ou seja, perguntas com a função de engajar o aluno na discussão, de modo a assegurar sua compreensão e, portanto, sua aprendizagem.

Kleiman (*op. cit.*), finaliza seu trabalho com um parecer em relação à análise dos dois tipos de abordagem, a centrada no professor e a centrada no LD. Quanto mais controle tem o professor, maior será seu sucesso, uma vez que ele pode mudar de um tipo de interação mais controladora para uma mais cooperativa. Na abordagem centrada no livro didático, esse “participante” exerce controle sobre as questões pedagógicas, e se revela muito mais autoritário e informativo do que o professor poderia ser por não poder usar o contexto de situação imediata para atingir os seus objetivos e adaptar seu discurso às necessidades, interesses e conhecimento prévio dos alunos.

Dendrinós (1995), também apresenta uma preocupação com a autoridade que assume o LD nas aulas de língua estrangeira. Em seu artigo “O discurso do LD de língua estrangeira e a pedagogização do aprendiz” (*Foreign-language-textbook discourse and the pedagogization of the learner*), a pesquisadora considera o LD como um “meio autorizado”

que transmite aos alunos um “conhecimento legitimado”. Ou seja, para Dendrinos (1995, p. 56), os alunos são “pedagogizados” através dos textos apresentados no LD:

É claro, alunos também são pedagogizados através dos textos escritos usados nas aulas, não apenas porque os textos carregam uma autoridade que está parcialmente relacionada ao poder da língua escrita, mas também porque aparecem no livro didático: um artefato cultural que carrega uma autoridade única, não por virtude de sua origem etérea, mas pela virtude de ter sido autorizado por uma fonte administrativa cuja autoridade é por sua vez institucionalmente certa.

Para Dendrinos, análises textuais e lingüísticas de textos de livros didáticos podem trazer contribuições significativas para o entendimento de práticas pedagógicas e ideológicas:

... podemos dizer que a língua não é meramente um instrumento de sujeição ideológica; a língua também transforma ideologias. A consciência de como ela é usada para expressar significados sociais pode nos ajudar a usar esse instrumento para alcançar nossos objetivos pedagógicos. A escolha da linguagem nos livros didáticos que usamos com nossos alunos para ajudá-los a aprender uma língua é significativa na pedagogização deles como aprendizes, como seres sociais, e como atores sociais (*op. cit.*, p.63).

O contato que temos com professores de língua inglesa no nosso cotidiano de trabalho e através de associações (como, por exemplo, a APLIEPAR, a APLIESP, a APIRSC e a ABRAPUI) e de encontros de professores (como o EPLE, ENFOPLI e os congressos da ABRAPUI) nos quais participamos, há vários anos, nos levam a constatar que o ensino da língua inglesa no Brasil, muitas vezes, é caracterizado pela presença do LD que, no nosso entendimento, merece especial atenção por constituir o principal instrumento utilizado pelo professor, tanto nas escolas de ensino Fundamental e Médio quanto nos cursos superiores, como é o caso dos cursos de Letras, responsáveis pela formação do futuro professor de inglês. Vários desses livros, adotados nas escolas e já utilizados por nós como professores de língua inglesa, focalizam as estruturas lingüísticas e, assim, não contemplam um trabalho mais discursivo com a linguagem no processo de leitura; alguns que privilegiam a leitura – através da apresentação de textos na maioria informativos ou jornalísticos – de certa forma descuidam do ensino da língua em si, e de seu papel na

comunicação e na construção do sentido, apresentando textos às vezes descontextualizados com o objetivo de “ensinar” ao aprendiz um determinado tópico gramatical e, assim, não propõem uma reflexão crítica sobre as ideologias que se apresentam nos textos.

Portanto, acreditamos que uma prática de reflexão crítica aliada a uma visão discursiva da linguagem torna-se importante dado o contexto pedagógico que se observa na sala de aula de língua inglesa no Brasil, na qual a presença do LD é marcante e leva, muitas vezes, à trivialidade dos conteúdos lingüísticos e ideológicos e ao empobrecimento da qualidade da interação pedagógica.

Durante a realização do nosso trabalho de Mestrado em Lingüística Aplicada, cujo contexto foram as aulas de leitura em língua inglesa para alunos do Ensino Médio, sugerimos que o trabalho de reflexão crítica no processo de leitura é fundamental para se iniciar uma mudança nas práticas de ensino de Inglês como língua estrangeira. Essas práticas, no nosso entendimento, carecem de mudanças por apresentarem um quadro de ensino de inglês que, muitas vezes, é caracterizado unicamente por uma concepção estruturalista de linguagem que não contempla ou estimula qualquer trabalho discursivo e crítico com a linguagem.

Essa necessidade tornou-se premente quando passamos a ministrar aulas de inglês em outro contexto de ensino - o curso de Licenciatura em Letras – na função de responsável pela formação de futuros professores. Esse curso apresenta a mesma problemática da falta de reflexão crítica que é determinada pela adoção de um LD importado, cuja concepção lingüística é fundamentalmente estruturalista, trazendo textos “fabricados” para ensinar determinados tópicos gramaticais e que, além disso, não oferecem qualquer espaço para um trabalho mais crítico e discursivo-ideológico com a linguagem. Os professores-formadores que ministram a disciplina de língua inglesa nesse curso de Letras seguem à risca o LD, o que implica em também não proporem qualquer tipo de prática pedagógica mais produtiva, mesmo que eles considerem a limitação do LD.

Diante da imposição da utilização do LD neste contexto de ensino, fizemos uma proposta de intervenção baseada no que denominamos de “perspectivismo crítico” que é uma maneira de chegar à criticidade através de questionamentos sobre os aspectos ideologicamente marcados dos textos do LD e de outros textos externos a ele que

apresentam perspectivas discursivo-ideológicas diferentes. Esperamos que os resultados desta pesquisa mostrem ao professor/formador se é possível adotar uma prática de leitura crítica sem deixar de lado a utilização de um LD que é adotado pela instituição na qual trabalha. Esperamos, também, que nossa proposta de trabalho com os textos contribua para a formação inicial do acadêmico do curso de Letras – futuro professor de inglês – no sentido de melhor prepará-lo para a realidade do ensino de inglês nas escolas do Ensino Fundamental e Médio onde também há, muitas vezes, a imposição da utilização de livros didáticos. Em outras palavras, a nossa proposta pretende oferecer subsídios para um trabalho que alie a leitura dos textos ideologicamente marcados de um LD com a leitura de textos externos, que apresentem perspectivas discursivo-ideológicas diferentes para propiciar um trabalho de leitura e de letramento crítico.

O objetivo da nossa pesquisa é, portanto, avaliar, através de análises da interação em sala de aula, a nossa proposta de intervenção pedagógica que, em um contexto de formação de professores de inglês, pretende criar situações que favoreçam a reflexão crítica sobre os discursos presentes nos textos do LD de inglês comumente adotado em Cursos de Letras na cidade de Curitiba, Paraná, a partir da confrontação com discursos de outros textos sobre o mesmo tema.

Desse modo, na análise das interações, buscaremos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1. É possível fazer um trabalho de leitura crítica com os textos de um LD que apresentam apenas uma perspectiva discursivo-ideológica?**
- 2. O que acontece quando o professor-formador altera o modo de utilização dos textos incluídos no LD nas aulas de leitura? Essa prática leva à reflexão crítica?**
- 3. O que acontece quando o professor-formador também inclui, nas aulas de leitura, textos que apresentam outras perspectivas discursivo-ideológicas sobre o mesmo tema? Essa prática contribui para uma reflexão crítica?**

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz uma apresentação histórica sobre o estruturalismo e o audiolingualismo no ensino de línguas, que determinaram a exclusão da leitura e da agência do sujeito no processo de leitura de textos. Em seguida, faremos um contraponto com teorias de ensino de línguas, mais especificamente sobre o processo de leitura que inclui o sujeito e o discurso como importantes no processo de interpretação de textos e de discursos.

O segundo capítulo traz uma apresentação de concepções leitura com ênfase na teorização sobre leitura crítica, uma das bases teóricas da nossa pesquisa e, posteriormente, traz uma breve apresentação de como chegamos à nossa proposta de trabalho com diferentes textos, o “perspectivismo crítico”.

No terceiro capítulo discutimos alguns conceitos interacionistas neo-vygotskianos que serviram de parâmetros para a análise das interações em sala de aula, que constituíram o *corpus* representativo da nossa pesquisa. Através de uma reflexão sobre a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação, é apresentada a metodologia utilizada neste trabalho, o que inclui o detalhamento sobre o contexto, os sujeitos de pesquisa e os procedimentos de coleta e de análise de dados.

O quarto capítulo consiste na análise de eventos pedagógicos representativos de cinco aulas selecionadas e transcritas. Nesse capítulo apresentamos inicialmente as análises pré-pedagógicas dos textos trabalhados e, posteriormente, as análises dos eventos em si nas quais procuramos identificar os tipos de interações pedagógicas e o modo como os alunos se posicionaram frente às diferentes perspectivas discursivo-ideológicas, através de aliança ou de resistência.

Os resultados da pesquisa são apresentados nas Considerações Finais, momento em que retomamos as perguntas de pesquisa e tecemos comentários que consideramos importantes a partir da análise dos dados, para o professor-formador.

CAPÍTULO I

RUMO A UMA PEDAGOGIA DISCURSIVA DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

Introdução

Este capítulo tem como objetivo fazer uma apresentação sobre a concepção de língua como sistema, presente no estruturalismo, bem como a influência do Audiolingualismo na determinação de uma visão de linguagem baseada na oralidade, visão esta que não inclui o conceito de leitura no ensino de LE. Posteriormente trataremos a concepção de língua como discurso presente nas propostas mais contemporâneas de leitura, nas quais o sujeito é visto como agente importante no processo de interpretação e construção de sentidos e de discursos. Destacaremos principalmente os trabalhos de Widdowson (1979, 1991, 2004) e de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003), pois utilizamos alguns dos seus princípios da Análise Crítica do Discurso (ACD) como subsídios teóricos para a nossa investigação.

1.1 O estruturalismo no ensino de línguas: um pouco de história, a primazia da fala e a não-agência do sujeito leitor

A história do ensino de línguas estrangeiras é normalmente descrita por pesquisadores a partir das diferentes concepções de linguagem e de aprendizagem que embasam as propostas teóricas e as práticas de aquisição. Uma das concepções de linguagem bastante marcante na trajetória teórica e prática do ensino de línguas estrangeiras é a concepção estruturalista.

O Estruturalismo tem suas origens nos trabalhos de Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson, Leonard Bloomfield, alguns dos fundadores da lingüística moderna. No Estruturalismo, a língua é definida como sendo composta por unidades estruturais que

representam um determinado nível lingüístico: fonético, fonológico, morfológico, sintático (JOHNSON, 2004). Estes elementos da língua estão conectados e inter-relacionados. Assim, para a lingüística estrutural, a língua é um sistema que pode ser organizado e reorganizado conforme seus padrões estruturais. Nesse modelo estrutural de organização lingüística, aprender uma língua significa ter domínio das unidades estruturais e das regras para a combinação desses elementos, ou seja, de gramática.

A concepção estruturalista de língua e a concepção behaviorista de aprendizagem determinaram o surgimento do Audiolingualismo. A abordagem Audiolingual teve grande influência nos estudos sobre ensino/aprendizagem de LE no final do século XIX e determinou uma menor importância a ser dada à língua escrita e, conseqüentemente aos estudos sobre leitura, devido à visão de linguagem que privilegiava a língua falada em detrimento da língua escrita. Sendo assim, conforme aponta Matsuda (2001, 84), o raciocínio e a conduta naturais da época eram de que a habilidade de comunicação oral deveria ser ensinada antes da escrita devido à crença de esta última ser simplesmente uma representação da oralidade, conforme podemos observar nas afirmações de que “a língua é fala” e de que “a escrita é uma representação secundária da fala”. Com base nesses pressupostos, alguns autores chegaram a atribuir à ascensão do Audiolingualismo a responsabilidade pela negligência em relação às formas escritas de linguagem e, da mesma forma, a gênese do interesse por leitura e escrita em LE foi atribuída à decadência da Abordagem Audiolingual. Porém, essa maneira de compreender os fatores históricos que influenciaram o desenvolvimento do Audiolingualismo é bastante simplificada e, por isso, faremos a seguir uma apresentação em maiores detalhes.

Para Matsuda (*op. cit.*), há vários fatores que devem ser observados para que o domínio exercido pelo Audiolingualismo até então não seja visto como a causa direta da pouca atenção dada à língua escrita no ensino de LE. Um exemplo é o fato de as concepções acerca da linguagem escrita, considerada secundária em relação à oralidade, datarem de antes da emergência do Audiolingualismo que surgiu entre as décadas de 50 e 60. Justamente nessa época surgem também os primeiros indícios de interesse em relação ao ensino de leitura e de escrita em LE que, mesmo antes do declínio do Audiolingualismo,

já faziam parte das preocupações dos pesquisadores, embora sem a total integração dessas habilidades aos programas de preparação de profissionais de ensino (MATSUDA, 2001, p. 85). Assim, a abordagem audiolingual e o Audiolingualismo não têm relação direta com o modo como o ensino da língua escrita era visto naquela época. As habilidades de leitura e de escrita aconteciam concomitantemente como um reflexo da ideologia subjacente ao ensino de LE, que teve início no século XIX com o surgimento e desenvolvimento da lingüística científica que encontrou justamente na abordagem audiolingual a sua última manifestação de caráter pedagógico.

O desenvolvimento da abordagem audiolingual iniciou-se a partir de uma reação ao domínio da visão tradicional de ensino de línguas. Essa “reação” é conhecida na ciência lingüística como o “movimento da reforma” (*reform movement*), cujo principal líder foi Henry Sweet. Em seu trabalho “O estudo prático das línguas” (*The practical Study of Languages*, 1964), o autor critica a abordagem “baseada em textos” (*text-based*) para o ensino de línguas herdada do ensino do Latim. Para Howatt (1984, p. 171), foram três os princípios básicos para este movimento: a primazia da fala, a centralidade do texto relacionado como o aspecto mais importante do processo de ensino-aprendizagem e a prioridade absoluta de uma metodologia oral na sala de aula. Para Henry Sweet (1964) havia muita insatisfação com o modelo de ensino-aprendizagem de línguas baseado na retenção de livros-texto antiquados e no preconceito contra a fonética. Para tentar resolver esse impasse, Sweet estabeleceu a distinção entre uma “filologia antiquária” (*antiquarian philology*), que se preocupa com o estudo de línguas clássicas ou mortas, e a “filologia viva” (*living philology*), que lida com línguas modernas na sua forma falada e que, como uma disciplina científica, se opõe à filologia antiquária, considerada mais humanística. A partir dessa suposição, Sweet estabeleceu uma relação entre lingüística e ensino de línguas que, conseqüentemente, contribuiu para o surgimento do Audiolingualismo.

Uma questão importante a ressaltar é o fato de que a combinação entre os binários filologia/lingüística e escrita/fala - motivada pelo desejo dos cientistas lingüistas em estabelecer seu próprio domínio disciplinar – é parcialmente responsável pela exclusão

do ensino da língua escrita, da leitura e, conseqüentemente, da concepção de discurso mais contemporânea que interessa para a nossa proposta de leitura crítica.

Para Johnson (2004) a teoria de Henry Sweet tornou-se influente em vários países na primeira metade do século XX. Na Europa, por exemplo, seu trabalho influenciou a Associação Internacional de Fonética, representada por Passy (1929). No Japão, um seguidor das idéias de Sweet foi Palmer (1921) que propagou o chamado “método oral”. Anos depois, as idéias de Sweet formaram as bases para a abordagem audiolingual através dos trabalhos de Charles Fries e Leonard Bloomfield.

Fries, influenciado pelo desenvolvimento da política estrangeira dos Estados Unidos durante os anos 30, envolveu-se no ensino de ESL – inglês como segunda língua (*English as a Second Language*) e criou o primeiro programa de inglês intensivo da Universidade de Michigan. Esse envolvimento de Fries se deu devido ao movimento do governo de Franklin D. Roosevelt, que ficou conhecido como “política de boa vizinhança” (*Good Neighbor Policy*), quando houve grande interesse em oferecer apoio científico e tecnológico para os países da América Latina e, especialmente, quando o ensino de inglês tornou-se uma pauta importante para o governo federal.

Em 1930, a Universidade de Michigan (devido à sua reputação na área das ciências lingüísticas), da qual Fries fazia parte, foi o local de uma conferência patrocinada pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos e pela Fundação Rockefeller, a qual teve como objetivo decidir sobre as bases teóricas para a pedagogia de segunda língua. Durante essa conferência, Fries propôs sua abordagem para o ensino de segunda língua que posteriormente (em 1945) foi chamada de “abordagem oral” (*oral approach*), na qual fica evidente a influência de Henry Sweet. Após a conferência, Fries recebe apoio da Fundação Rockefeller e cria em 1941, na Universidade de Michigan, o Instituto de Língua Inglesa (*English Language Institute - ELI*), cujo objetivo foi desenvolver o domínio do som e da estrutura da língua falada com um vocabulário limitado em um período de três meses.

A leitura e a escrita não faziam parte do programa, pois Fries acreditava que a instrução em leitura poderia ser eficaz apenas quando os alunos tinham um controle consistente dos fundamentos da língua. Para Fries, a partir do controle adquirido pelos

alunos, esses poderiam automaticamente produzir frases de acordo com os padrões usuais daquela língua. Assim, depois de dominar as bases da língua falada no ELI, seus alunos eram encaminhados para as aulas de escrita (*composition program*), para juntar-se aos calouros falantes nativos de inglês, sem maiores instruções do ELI. Nessas aulas, era esperado que eles aprendessem a ler e a escrever, o que normalmente não acontecia, pois a habilidade de falar inglês não constituía garantia de que estavam preparados para aqueles cursos de escrita (*freshman composition courses*) elaborados especialmente para estudantes calouros de primeira língua. Esse problema só foi reconhecido pelo Departamento de Língua e Literatura da Universidade de Michigan na metade dos anos de 1950, após o rápido aumento de estudantes internacionais depois da Segunda Guerra Mundial. Para tentar resolver o problema, o departamento criou, em 1954, uma classe de calouros de inglês para os quais foi criado o primeiro curso de escrita que surgiu na década de 50. Como discute Matsuda (*op. cit.*), o programa do ELI foi bastante difundido nos Estados Unidos e fora deles. Vários livros publicados sobre o programa e métodos a ele relacionados foram divulgados e adotados em várias instituições. A maioria dos programas intensivos para o ensino de inglês, bem como alguns programas sobre escrita de inglês como segunda língua que surgiram nas décadas de 60 e 70, continuaram a utilizar materiais e métodos desenvolvidos na Universidade de Michigan.

Paralelamente ao trabalho de Fries e também influenciado por Henry Sweet, desenvolveu-se o trabalho de Leonard Bloomfield que se interessou por criar uma abordagem para o ensino de línguas baseada nos princípios da ciência linguística. Em 1942, publicou o livro “Guia geral para o estudo prático de línguas estrangeiras” (*Outline guide for the practical study of foreign languages*), no qual utilizava o princípio da imitação (behaviorismo) e da memorização para o ensino da “língua falada” – pois ele também afirmava a importância da fala em relação à língua escrita. O trabalho de Bloomfield tornou-se bastante conhecido no início da Segunda Guerra Mundial, quando as Forças Armadas Americanas utilizaram seu programa para ensinar outras línguas (como o alemão, o italiano e o japonês, entre outras). O programa foi denominado “Programa de treinamento especializado do exército” (ASTP - *Army Specialized Training Program*), também conhecido como Método do Exército (*Army Method*). Esse programa tinha como principal

objetivo a aquisição de fluência na língua falada no período de apenas nove meses. O impacto da abordagem de Bloomfield foi significativo, pois muitas faculdades e escolas a adotaram (com algumas modificações para melhor se adequar aos diferentes contextos de ensino) como modelo para criar programas de ensino de línguas estrangeiras em todos os Estados Unidos.

Assim, tanto para Fries quanto para Bloomfield, a língua era uma simples representação da fala. E ainda, o que consideramos importante para uma reflexão sobre a concepção de linguagem do LD usado no nosso contexto de ensino/pesquisa, para então propor um outro tipo de trabalho com a linguagem a partir da nossa proposta de intervenção, é a presença de uma concepção estruturalista de linguagem que determinou, durante décadas, a passividade do sujeito discursivo no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente no processo de leitura. Em outras palavras, como a preocupação do ensino era apenas a produção de frases de acordo com os padrões estruturais da língua, a produção lingüística (oral ou escrita) por parte de um indivíduo acontecia simplesmente pela “reprodução” dessas unidades. Não se levavam em conta vários outros aspectos da língua como, por exemplo, os contextos diversos de produção e recepção, os significados diversos, as situações de produção e recepção e, conseqüentemente, o sujeito como agente e participante de todo o processo de interpretação textual e discursiva. Assim, não eram criados espaços para a reflexão crítica.

1.2 Discurso como uso de linguagem no comunicativismo: a visão funcionalista

A preocupação com outros aspectos da língua e como defini-la e conceituá-la como discurso teve início na década de 70 com o surgimento do movimento comunicativo. Este movimento começou a surgir com a publicação de trabalhos de alguns lingüistas que, já na década de 60, haviam feito várias críticas às abordagens áudio-orais. Noam Chomsky (1965, 1966), por exemplo, teceu críticas principalmente devido à concepção estruturalista de língua estar aliada a uma concepção behaviorista de aprendizagem, presentes no Audiolingualismo. Para o autor,

A Língua não é uma estrutura de hábito. Um comportamento lingüístico comum, habitual, envolve inovação, formação de novas

sentenças e padrões de acordo com regras de grande abstração e complexidade (CHOMSKY, 1966, p. 153).

Uma outra situação que colaborou para o declínio do Audiolingualismo foi o fato de que seus seguidores começaram a perceber que os alunos apresentavam dificuldades em transferir as habilidades adquiridas para situações de comunicação reais, fora do contexto de sala de aula. Acreditava-se que isso acontecia devido ao fato de o ensino estar absolutamente centralizado na aprendizagem de unidades estruturais da língua. Esse aspecto foi criticado por Chomsky que demonstrou em seu livro “Estruturas Sintáticas” (*Syntactic Structures*, 1957) que as teorias lingüísticas estruturais da época eram incapazes de explicar algumas características que ele considerava fundamentais em uma língua: a criatividade e a exclusividade na produção de sentenças individuais. Os lingüistas britânicos Henry G. Widdowson (1978) e Christopher N. Candlin (1976) enfatizaram outra dimensão da língua: o seu potencial funcional e comunicativo.

As discussões em torno dessas questões, juntamente com mudanças no ensino de línguas estrangeiras ocorridas na Europa no início da década de 70 - devido ao incentivo oferecido pelo Conselho da Europa (uma organização regional para a cooperação cultural e educacional) – propiciaram o desenvolvimento de métodos alternativos para o ensino de línguas estrangeiras. Em 1971, um grupo de especialistas começou a investigar a possibilidade de desenvolver cursos de línguas por unidades. Este grupo valeu-se de um documento preliminar do lingüista britânico D. A. Wilkins (1972) que propôs uma definição funcional ou comunicativa de língua, documento este que serviu como base para o Comunicativismo. Wilkins descreveu dois tipos de significados que estão por trás dos usos comunicativos de uma língua: as categorias nocionais - que são conceitos como tempo, seqüência, quantidade, localização, freqüência; e categorias de função comunicativa – pedidos, recusas, oferecimentos, reclamações (RICHARDS & RODGERS, 2001).

O ensino de línguas através de funções comunicativas provocou críticas imediatas de vários pesquisadores. Um dos grandes críticos do modelo nocional-funcional foi Widdowson (1978, 1991). Para este autor, as categorias nocional-funcionais fornecem apenas uma descrição de determinadas regras semânticas e pragmáticas que são usadas na interação. Estas categorias, segundo Widdowson,

... não nos dizem nada sobre os procedimentos que as pessoas empregam na aplicação dessas regras quando elas estão realmente engajadas em uma atividade comunicativa. Se vamos adotar uma abordagem comunicativa para o ensino que toma como propósito principal o desenvolvimento da habilidade de fazer coisas com a língua, então é o discurso que tem que estar no centro de nossa atenção (1991, p. 254).

Assim, queremos aqui ressaltar que há dois aspectos importantes que podemos observar a partir das críticas de Widdowson. O primeiro deles é que o modelo nocional-funcional de Wilkins, ainda muito presente atualmente nos livros didáticos de língua estrangeira, se apresenta como a substituição de uma lista de itens gramaticais (estruturalismo), por uma lista de fragmentos semânticos (ALMEIDA FILHO, 1993) ou uma lista de noções e funções (BUSNARDO E BRAGA, 1987; RICHARDS & RODGERS, 2001). Novamente, como aconteceu no estruturalismo, podemos perceber como a visão funcionalista de Wilkins é limitada no que se refere à ação do sujeito. Busnardo e Braga (1987) chamam a atenção para esse aspecto em seu trabalho “Língua e poder: sobre a necessidade de repensar a pedagogia de língua inglesa no Brasil” (*Language and Power: on the necessity of rethinking english language pedagogy in Brazil*). Nesse artigo sobre ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, as pesquisadoras discutem que materiais didáticos funcionalistas não são melhores do que materiais didáticos estruturalistas, pois se apresentam como uma espécie de “camisa de força funcional” tendo em vista que, ao invés de limitar a ação do sujeito pela estrutura, limita-a pelos atos:

... embora seja verdade que o aprendiz sugerido pelos materiais estruturalistas é extremamente passivo, as teorias funcionalistas de linguagem como uso, como ação humana, que parecem defender a centralidade do aprendiz na aquisição de linguagem, mascaram o fato de que a imposição das funções da linguagem, via materiais importados funcionalistas, viola os direitos do aprendiz de participar efetivamente de uma comunicação real (BUSNARDO E BRAGA, 1987, p. 22).

Além disso, para Busnardo e Braga, os materiais estruturalistas, funcionalistas e também situacionais³ “bloqueiam a percepção, a ação e a participação do sujeito aprendiz em vários níveis” (p. 23). Desse modo, esses materiais didáticos constituem um obstáculo contra o desenvolvimento de uma reflexão crítica pelo aluno.

O segundo aspecto importante ressaltado nas críticas de Widdowson (*op. cit*) é a noção de discurso. Para esse lingüista aplicado é preciso evitar a confusão de definições de texto e de discurso que se observa em vários trabalhos na área de análise do discurso (HARRIS, 1952; STUBBS, 1983, CHAFE, 1992, 2003; HALLIDAY, 1989; FAIRCLOUGH, 1992, 1995). A nosso ver, está subjacente à concepção de discurso de Widdowson, uma valorização do sujeito, uma vez que, para este autor, seu papel como agente no processo de interpretação pragmática é fundamental.

1.3 Discurso como interpretação pragmática: a visão de H. G. Widdowson e suas críticas aos analistas do discurso

Widdowson (1978, 1991) é um dos mais importantes críticos do comunicativismo baseado na visão nocional-funcional de Wilkins (1972). No seu trabalho “O ensino de Línguas para a comunicação”, no qual sistematiza as bases teóricas do movimento comunicativo, sua crítica é apresentada já na introdução:

Parece haver um pressuposto em alguns setores, por exemplo, de que a língua é automaticamente ensinada como comunicação através do simples expediente de se concentrar em “noções” ou “funções” ao invés de estruturas frasais. Mas as pessoas não se comunicam melhor por meio de noções isoladas ou realizando funções isoladas do que através de modelos de oração. Não conseguimos um grande avanço na nossa pedagogia com a simples substituição de unidades abstratas isoladas, do tipo lingüístico, por outras de tipo cognitivo ou comportamental. Se estivermos seriamente interessados numa abordagem de ensino de língua que irá desenvolver a habilidade de comunicação, então será preciso aceitar o compromisso de investigar todo o complexo assunto da comunicação e as conseqüências práticas de adotá-la como objetivo de ensino. Tal compromisso requer, quero crer, uma apreciação da

³ Vide discussão no artigo das pesquisadoras.

natureza do discurso⁴ e das habilidades de que se precisa na sua criação (1991, pp. 9-10).

Ao criticar a visão nocional-funcional, Widdowson apresenta sua preocupação com a necessidade de uma reflexão sobre o conceito de discurso. Para o autor, “o comportamento lingüístico normal não se realiza com a produção de frases isoladas, mas com o uso de frases para a criação do discurso” (*ibid*, p. 39). Sendo assim, para Widdowson, o conceito de discurso corresponde a frases produzidas de forma coesa e coerente a partir de diferentes níveis de contexto e de relações existentes entre as proposições e atos ilocucionários expressos por essas frases. Sendo assim,

... o uso de linguagem no discurso é um esforço essencialmente criativo que implica em o usuário da linguagem ter de equacionar os desenvolvimentos proposicional e ilocucionário. (...) Pode ser que ao interpretar um dado discurso sejamos levados a inferir a força ilocucionária de proposições e suas relações coerentes, reconhecendo primeiro os laços coesivos que se observam entre elas. (...) o discurso é interpretado através da nossa compreensão de como as frases são usadas para os desenvolvimentos proposicional e ilocucionário e de como esses dois aspectos do discurso se inter-relacionam e se reforçam mutuamente. (...) Uma compreensão do uso lingüístico implica que se reconheça que, ao produzir uma frase, expressamos algum tipo de proposição e que, ao expressar uma proposição, realizamos algum tipo de ato ilocucionário. A linguagem abrange as proposições e os atos que se realizam através dela. Mas as proposições não ocorrem isoladamente: elas se combinam, formando discurso (WIDDOWSON, 1991, pp. 75-79).

Em seu trabalho mais recente, cujo título é “Texto, contexto, pretexto: questões críticas em análise do discurso” (*Text, context, pretext: critical issues in discourse analysis*, 2004), Widdowson desenvolve sua concepção de discurso com várias críticas dirigidas aos analistas do discurso partindo, inicialmente, do problema da falta de distinção existente entre os termos “texto” e “discurso” que se observa nas propostas de análise de texto, ou de discurso, de Harris (1952), Stubbs (1983), Chafe (1992, 2003), Schiffrin (1994) e Halliday (1994)”.

⁴ Grifo nosso.

Segundo Widdowson, esses autores não fazem distinção entre os conceitos de “texto” e “discurso”, pois utilizam ambos para se referir à “língua além da sentença, ou além da oração” (*language above the sentence, ou above the clause*), ou seja, a “unidades lingüísticas maiores, como trocas conversacionais ou textos escritos”. (*ibid*, 04). Widdowson afirma que a falta de distinção entre esses termos acarreta problemas, pois há uma diferença crucial entre língua além da sentença e língua além da oração. Para o autor,

Uma consideração da língua além da oração incluirá relações entre constituintes da sentença e virá dentro do escopo da gramática. No entanto, se alguém procura padrões da língua além da sentença, irá além dos limites da gramática convencional (p. 04).

Em sua proposta de análise do “discurso” aplicada a “textos” escritos, Stubbs (*op. cit.*), por exemplo, não se preocupa em fazer uma distinção clara e utiliza os dois termos em seu trabalho, afirmando que ambos são freqüentemente “ambíguos e confusos”. Para Widdowson (p. 05), Stubbs não vê necessidade em distingui-los, conforme se observa em uma passagem de seu trabalho: “Fala-se freqüentemente de ‘texto escrito’ versus ‘discurso falado’, ‘discurso’ implica extensão sendo que um ‘texto’ pode ser muito curto” (Stubbs, 1983, p. 09). Porém, em outro momento, Stubbs afirma que um texto teria que ser uma unidade lingüística maior do que uma sentença para se prestar a uma análise do discurso; em outras palavras, não pode ser tão curto assim havendo, portanto, uma contradição.

A partir da colocação quanto ao “tamanho” ou “extensão” de uma sentença para ser considerada unidade lingüística maior, ou texto e, assim, se prestar a uma análise do discurso, Widdowson apresenta vários exemplos de usos da língua que são, na verdade, sentenças isoladas ou até mesmo uma única letra (como, por exemplo, a letra *P* como forma abreviada de *Parking* que, dependendo do contexto, pode indicar onde é permitido estacionar o carro), e que podem ser definidos como texto.

Reconheço um fragmento de língua como um texto não pelo seu tamanho lingüístico (...). Os textos podem vir em todas as formas e tamanhos: eles podem corresponder em grau com qualquer unidade lingüística: letra, som, palavra, sentença, combinação de sentenças. Para colocar a questão mais rapidamente, eu identifico um texto não

por seu alcance (*extent*) lingüístico, mas por seu propósito social (p. 08).

Assim, para Widdowson, um texto pode ser definido como qualquer unidade lingüística (mesmo uma única letra - *a one-word text*) a partir da qual é possível se estabelecer significados através de interpretações realizadas levando-se em conta o contexto de uso.

Nesse ponto de sua explanação, Widdowson argumenta que a distinção entre “texto” e “discurso” reside no fato de que identificar um texto não é o mesmo que interpretá-lo; ou seja, é possível se reconhecer a intencionalidade de um texto, mas não se saber a intenção. Sendo assim, discurso é o resultado do processo de interpretação de um texto em seu contexto de uso. Em outras palavras, “discurso é o processo pragmático de negociação de significados” (p.08).

Fica evidente, então, a importância do processo de interpretação na definição de um “discurso”, da mesma forma que do “contexto”. Para Widdowson, o modo como se interpreta um texto (para se obter um discurso) depende da relação ou do engajamento deste com algo que está fora dele, isto é, do “contexto”. Em suas palavras: “por um lado, depende de onde o discurso está localizado e, por outro, de como ele se liga ao meu conhecimento da realidade aceita e confirmada pela sociedade na qual eu vivo, ou seja, do meu conhecimento social” (p. 07). Esse “conhecimento social” é o conjunto de crenças, valores e suposições que constituem a realidade social e individual do usuário da língua e, no caso da leitura, do sujeito leitor.

Nesse sentido, a interpretação textual – que será um dos aspectos analisados neste trabalho - envolve necessariamente uma consideração de fatores contextuais, do mesmo modo que a produção de um texto somente será possível sob condições contextuais. Fica evidente, assim, a importância do contexto no processo de interpretação de textos presente nas discussões de Widdowson. Para o autor, o termo “contexto” é muito comum na literatura sobre análise do discurso ou análise de texto. No entanto, é difícil encontrar nessa literatura uma definição clara para o conceito (*ibid*, p. 36).

Segundo Widdowson (*op. cit.*, p. 36), o termo foi usado primeiramente por Malinowski, quando esse autor afirmou que o significado das palavras é determinado pelo

“contexto de situação” na tentativa de verificar o modo como uma língua primitiva era usada entre nativos da ilha Trobriand, no Pacífico. Widdowson critica que nesse trabalho há uma extensão do alcance pragmático do contexto e uma desvalorização da função das formas lingüísticas que, contrariamente, são muito valorizadas na proposta de análise de Halliday (1994). Assim, Widdowson também critica o modelo sistêmico/funcional de análise por considerar que neste há uma supervalorização do alcance semântico da gramática e uma desvalorização da função do contexto.

Em relação à definição e à utilização do contexto no processo de análise do discurso, Widdowson discute que Firth apresenta algumas categorias de “contexto de situação”, propostas como “construto esquemático” (*schematic construct*). Essas categorias também são alvo de críticas de Widdowson pois, segundo esse autor, não fica clara a sua utilização como proposta de análise:

‘Um contexto de situação’, Firth nos diz, ‘traz para a relação’ as categorias do seu construto esquemático. Mas ele não demonstra nem discute como essa relação acontece. Na verdade, o que ele faz é falar sobre a análise lingüística de uma dessas categorias. (...) As categorias separadas que ele propõe e suas técnicas para dispersão analítica não tratam absolutamente da interação entre código e fatores contextuais no discurso (p. 40).

Já no trabalho de Mey (1993, p. 38) há uma afirmação em relação ao “contexto” como um “cenário situacional concreto”. Para Hymes (1968, p. 105), o “cenário” se refere ao tempo e ao espaço de um ato de fala e, em geral, a circunstâncias físicas, havendo, nesse caso, uma relação com a afirmação de Mey quanto ao fato de o contexto estar relacionado a um cenário concreto. Porém, Hymes (*op. cit.*) reconhece que existe também uma localização abstrata e interna que é por ele denominada de “cena”, designando o “cenário psicológico”. Em outras palavras, o “cenário” refere-se à situação e a cena ao contexto da fala (*utterance*).

Assim, para Widdowson, Hymes está defendendo o conceito de contexto mais especificamente como “localização” da fala, mas sua interpretação psicológica pode se estender a outros fatores como o conceito de contexto, de modo geral. A definição de

contexto como “construto psicológico” (*psychological construct*) está presente na “teoria de relevância” (*theory of relevance*) de Sperber e Wilson (1995, p. 15-16):

Um contexto é um construto psicológico, um subgrupo das suposições do ouvinte sobre o mundo, as quais afetam a interpretação de uma fala (*utterance*). Um contexto, nesse sentido, não está limitado à informação sobre o ambiente físico imediato ou às falas proferidas anteriormente: expectativas sobre o futuro, hipóteses científicas ou crenças religiosas, memórias anedóticas, suposições culturais gerais, crenças sobre o estado mental do falante, todas podem ter um papel na interpretação.

Fica claro que, para Sperber e Wilson, o contexto como construto psicológico constitui-se de uma série de aspectos abstratos na mente, tornando-o ainda mais difícil de ser definido.

Retomando a idéia do esquema de Firth, Widdowson argumenta que a teoria contextual de significado depende do “conceito de relevância”, que também não é definido por Firth, nem tampouco há explicações ou ilustrações de como ele seria empiricamente aplicado. O conceito encontra uma explicação bastante precisa, como argumenta Widdowson, na Teoria da Relevância (*Relevance Theory*) que, no entanto, fica separada do contexto sócio-cultural de situação, no modo como Malinowski e Firth a conceberam, e torna-se a função de um “processo inferencial”, no qual efeitos contextuais derivam de suposições contextuais sem qualquer explicação sobre a origem de tais suposições ou de como fatores contextuais, de modo geral, podem influenciar ou mesmo desprezar o próprio processo de inferência. Nas palavras de Widdowson,

O problema aqui, a meu ver, é que a comunicação é representada como sendo exclusivamente um processo cognitivo, dissociado das condições sócio-culturais nas quais normalmente se realiza. Uma consideração sobre tais condições, então, levou-me a propor que um modo de ser específico em relação ao contexto (e distingui-lo de situação) é defini-lo como **construto esquemático**⁵ (p. 54).

Percebemos, a partir da citação cima, que Widdowson apresenta sua concepção de “contexto” inspirado na noção de “contexto de situação” proposta por Malinowski. No

⁵ Grifo nosso.

entanto, formula com maior precisão a idéia de “construto esquemático” de Firth, não como um esquema para análise lingüística através do agrupamento e da classificação de “tipos de função da linguagem”, mas como um processo discursivo em que os próprios participantes envolvem-se na realização (*achievement*) do significado pragmático (p.54).

Outros autores como, por exemplo, Celce-Murcia e Olshtain (2000), também dão grande importância ao contexto no processo de interpretação de discursos. Para as autoras, a interpretação de um discurso pode depender primariamente (em certos casos) de fatores contextuais (p.11).

Além do contexto, há um outro aspecto que Widdowson julga importante no processo de interpretação para se obter um discurso. Retomando a concepção de discurso como interpretação pragmática além do texto e do contexto, o “pretexto” é uma das condições fundamentais que estão atuantes no momento da interpretação e também no momento de produção de um texto. Para o autor, no momento da leitura, a partir da ativação do seu “construto esquemático”, que inclui seu conhecimento de mundo, de práticas e valores socio-culturais e vivenciais, o leitor considera do texto somente o que é relevante para ele. Em outras palavras, uma determinada interpretação acontece a partir do foco de atenção que o leitor dá aos significados que fazem sentido para ele de acordo com os seus “esquemas”.

O significado das palavras nos textos está sempre subordinado a um propósito discursivo: nós lemos nelas o que queremos tirar delas. No entanto, se ambos o autor e o leitor pertencem à mesma comunidade discursiva, ou seja, se dividem os mesmos valores sócio-culturais e convenções de uso, o objetivo do autor será reconhecido e confirmado na interpretação dos leitores para os quais o texto foi escrito (WIDDOWSON, 2004, p. 86).

Assim, para Widdowson, há um processo de cooperação através do qual será regulado o foco de atenção no significado. Isso equivale a uma conivência na precisão, até mesmo a uma conspiração para subverter o significado, de modo a mantê-lo sob um controle social apropriado. O leitor, no entanto, não sendo obrigado a cooperar, poderá ter uma “posição resistente” ou crítica. Essa “leitura crítica” possibilita que o leitor reconheça a intenção do autor podendo “aliar-se” ou “resistir” a ela. Portanto, na proposta de análise

crítica do discurso de Widdowson, o significado só pode ser reconhecido se for relacionado a algum tipo de propósito social.

Dessa maneira, compreendemos que a realização do discurso através da interpretação de um texto depende dos diferentes significados que podemos lhe atribuir. O uso comunicativo da linguagem como discurso se efetiva quando os usuários - autor/leitor; falante/ouvinte – “interpretam” significados a partir de fatores contextuais; em outras palavras, a produção de discurso se dá através de “interpretação pragmática”. Portanto, “discurso”, segundo Widdowson, é o resultado do processo de interpretação de um texto em seu contexto de uso.

É possível observar, através das questões trazidas até agora, que a visão de Widdowson no processo de leitura de textos atribui ao sujeito um espaço bastante importante, na medida em que os principais aspectos que interagem e determinam a interpretação de um discurso, no momento da leitura, dependem exclusivamente do sujeito leitor. Porém, Widdowson não trata dos aspectos ideológicos que constituem uma das bases de outras propostas como é o caso da ACD de Norman Fairclough, que será discutida no próximo item por considerarmos importante para a nossa proposta de trabalho com os textos.

1.4 Discurso e ideologia: a Análise Crítica do Discurso em Fairclough

A ACD surgiu na década de 70, quando um grupo de lingüistas britânicos da University of East Anglia desenvolveu uma “lingüística crítica” combinando teorias e métodos de análise textual da lingüística sistêmica de M.A.K. Halliday - ou Lingüística Sistêmico-Funcional - com teorias de ideologia. Heberle (2000b) aponta algumas das principais características da ACD:

- Constitui uma área multidisciplinar de estudos da linguagem voltada para a investigação de fenômenos discursivos principalmente ligados a questões de injustiça e opressão, desigualdades étnicas, sócio-econômicas, políticas e/ou culturais;
- Refere-se à “língua como prática social” (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 1995);
- Leva em consideração o contexto de uso da língua como crucial;
- Tem interesse especial na relação entre língua e poder;

- É voltada para a conscientização de como a linguagem é utilizada para reforçar desigualdades sociais e para a análise de mudanças em organizações sociais (FAIRCLOUGH, 1995);
- Preocupa-se com a desconstrução ideológica dos textos, com as relações complexas entre texto, conversa, cognição social, poder, sociedade e cultura (FAIRCLOUGH, 1995; VAN DIJK, 1999;);
- Representa uma perspectiva de teorização, análise e aplicação em estudos do discurso, enfatizando que este é uma forma de ação social (VAN DIJK, 1999).

Para Wodak e Meyer (2001), a ACD tem como objetivo investigar criticamente como as desigualdades sociais são expressas, constituídas e legitimadas através do uso da linguagem ou do discurso. Segundo os autores,

A ACD pode ser definida como fundamentalmente preocupada com a análise tanto de relações estruturais opacas quanto de relações de domínio, discriminação, poder e controle manifestadas na língua (p. 02).

Van Leeuwen (1996) afirma que a ACD está preocupada com o discurso no sentido de Foucault (2007), ou seja, como instrumento de poder e como instrumento de construção da realidade social. Assim, para a ACD, a língua não é poderosa em si mesma: “ela adquire poder pelo uso que pessoas poderosas fazem dela” (Wodak e Meyer, 2001, p. 10).

Principalmente no que se refere à preocupação com a desconstrução ideológica dos textos, é possível perceber que a noção de discurso ligada a aspectos ideológicos presente nos trabalhos de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003) é diferente da noção de Widdowson (2004):

A minha visão é que “discurso” é o uso da linguagem como forma de prática social, e análise do discurso é a análise de como os textos trabalham dentro de práticas socioculturais. Tal análise requer atenção para a forma, para a estrutura e para a organização textual em todos os níveis: fonológico, gramatical (vocabulário) e níveis mais complexos de organização textual em termos de sistema de troca (a distribuição de turnos de fala), estruturas de argumentação e estruturas genéricas (tipo de atividade). Uma suposição básica é que

qualquer nível de organização pode ser relevante para análise crítica e ideológica (FAIRCLOUGH, 1995, p. 07).

Fairclough propõe que se analise o discurso como reflexo, reprodução e perpetuação de relações sociais existentes. Sua proposta crítica de análise do discurso pode se referir a diferentes níveis de organização social: o contexto de situação, o contexto institucional e o contexto social ou contexto de cultura. Nesses três níveis de contexto, segundo Fairclough (1995, p. 134), questões de poder e de ideologia podem surgir. Assim, podemos observar que as noções de discurso e de ideologia são a base da proposta de ACD de Fairclough, que foi influenciado pelos trabalhos de Foucault (1998) e Gramsci (1971) no que se refere a questões de ideologia, poder e hegemonia. O texto, para Fairclough, assim como para Halliday (1978), é toda linguagem falada ou escrita a partir da qual as ideologias são veiculadas através dos significados construídos de acordo com modos diferentes de interpretação. Nesse sentido, Fairclough faz uma crítica à concepção da Linguística Crítica de que as ideologias são partes do texto em si. Ou seja, para Fairclough, o texto é apenas uma representação de eventos sociais em que o discurso é produzido e ao qual estão relacionados processos ideológicos. Desse modo, a proposta da ACD não se concentra apenas aos elementos explícitos do texto para chegar aos diferentes tipos de discursos, mas ultrapassa esses elementos, no sentido de buscar relacionar esses discursos com a estrutura social e econômica e perceber como reforçam e são reforçados por essa estrutura (Heberle, 2000b). É nesse sentido que Fairclough faz a ligação entre ideologia e práticas discursivas e relações de dominação:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (...) As ideologias embutidas nas práticas sociais são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de 'senso comum'; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência à 'transformação' aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da

transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Queremos destacar aqui que, a concepção de ideologia de Fairclough foi influenciada pela teoria de Althusser (1971). Apesar de Fairclough reconhecer a importância do pensamento de Althusser, o autor faz críticas principalmente no que se refere à “contradição não-resolvida entre uma visão de dominação que é imposição unilateral e reprodução de uma ideologia dominante”. (Fairclough, 2001, p. 117). Mesmo assim, Fairclough considera importantes três asserções sobre ideologia que estão presentes no pensamento de Althusser:

- 1) a ideologia possui “existência material nas práticas das instituições”, o que para o autor “abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia”;
- 2) a ideologia “interpela os sujeitos”, o que para Fairclough “conduz à percepção de que um dos mais significativos ‘efeitos ideológicos’ que os lingüistas ignoram no discurso é a constituição dos sujeitos”;
- 3) os “aparelhos ideológicos de estado são ao mesmo tempo locais e marcos delimitadores na luta de classes que apontam para a luta no discurso e subjazem a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente”.

Desse modo, constatamos que a visão de Fairclough é neo-marxista, porque para esse autor, as ideologias estão sempre ligadas à manutenção das relações de poder expressas na linguagem na qual devemos buscar identificar os meios pelos quais o poder é mantido.

Esse é um dos aspectos criticados por Pennycook (2001) em seu livro “Lingüística Aplicada Crítica – uma introdução crítica (*Critical Applied Linguistics – a critical introduction*), pois esse autor apresenta uma visão pós-estruturalista de discurso e de ideologia baseados no trabalho de Foucault. Para Pennycook (*op. cit.*), apesar de as propostas de ACD de Fairclough, Wodak, van Dijk e de outros analistas do discurso serem bastante influentes e darem abertura para uma análise de texto “mais politizada”, a relação entre discurso e ideologia deve ser vista com cautela, principalmente no que se refere aos

efeitos de diferentes maneiras de se interpretar essas ideologias. Nesse ponto, ou seja, no que se refere à interpretação, Pennycook tece outra crítica: a problemática em torno da recepção de textos. No seu “modelo tri-dimensional do discurso”, Fairclough até mesmo inclui o item “consumo”, entendido como espaço para a interpretação textual. Porém, conforme lembra Pennycook (*op. cit.*, p. 93), o próprio autor admite na introdução do seu livro “Análise Crítica do Discurso” (*Critical Discourse Analysis*, 1995), que sua proposta refere-se mais especificamente à “produção” textual. Assim, para Pennycook (2001, p. 93), a ACD de Fairclough considera a produção textual “uma questão de dominação institucional, e a leitura de textos é o processo de análise conduzido pelo analista crítico do discurso”. Pennycook (*ibidem*) afirma, então, que há uma limitação que leva a um estreitamento da proposta de ACD de Fairclough, tornando-a pouco mais do que uma leitura específica de um texto específico que, embora contribua para o desvelamento da ideologia presente nos discursos dos textos, não leva em conta a forma como esses discursos são assimilados ou resistidos pelo leitor/receptor. Ou seja, corre-se o risco de cair no que Pennycook chama de “armadilha sobre a agência do sujeito leitor/receptor”, o que pressupõe uma visão estática do discurso e do sujeito.

1.5 Conclusão

Neste primeiro capítulo, apresentamos alguns conceitos que constituem uma das bases teóricas da nossa pesquisa. A apresentação da história do estruturalismo no ensino de LE nos ajuda a pensar na concepção de língua como sistema, que pode ser organizado e reorganizado conforme seus padrões estruturais e seus significados podem ser compreendidos a partir da relação entre os termos do mesmo sistema lingüístico. Essa reflexão nos ajuda a identificar a concepção de língua como estrutura presente no LD adotado e também na passividade do sujeito no processo de leitura.

No funcionalismo, a noção de estrutura também está presente, uma vez que houve apenas uma troca “de uma lista de itens lexicais por uma lista de itens nocional-funcionais”, permanecendo a problemática da ausência da agência do sujeito no processo de aquisição de línguas e, conseqüentemente, no trabalho com a leitura.

No trabalho de Widdowson (1978, 1991, 2004) há uma mudança na concepção de língua, quando o autor apresenta uma preocupação com o discurso e com as várias questões críticas em torno do processo de interpretação de textos. Como, para esse autor, o discurso é o “processo pragmático de negociação de significados”, a agência do sujeito tem espaço garantido.

No entanto, como a proposta de Widdowson (2004) não considera os aspectos ideológicos dos textos, discutimos brevemente como eles se apresentam na proposta de ACD de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003), tendo em vista que a preocupação desse último autor com o discurso vai além de aspectos lingüísticos, ou seja, questões de ideologia e de poder estão presentes em sua proposta teórica e prática. Mesmo com a problemática em torno do processo de recepção de textos, apontada por Pennycook (2001), a proposta de ACD de Fairclough nos parece interessante porque contribui para o desvelamento das ideologias dos discursos. Já o trabalho de Widdowson leva em conta justamente o processo de recepção de textos uma vez que o sujeito leitor recebe o papel de protagonista, responsável pela construção de diferentes significados de um texto, capaz de resistir ou aliar-se a diferentes discursos. Além disso, as questões críticas trazidas para o debate em torno da análise do discurso presentes no trabalho de Widdowson nos parecem importantes e devem ser contempladas em qualquer proposta de leitura crítica em língua estrangeira.

Assim, nossa posição neste trabalho é propor um ensino de leitura crítica que leve em conta a concepção de Widdowson (2004) de que um discurso só pode ser percebido por um leitor através de sentidos construídos a partir do seu “construto esquemático”, ou seja, sua concepção de mundo, sua realidade social e individual, seus valores, crenças, preconceitos. Esta é a consequência necessária de um discurso concebido como ação social (*op. cit.*, p. 13). Nessa visão, o leitor é agente no processo de construção de sentidos. No que se refere à ACD de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003), nossa proposta de leitura crítica se deixa influenciar pela importância que vemos no processo de desvelamento de aspectos ideológicos dos discursos, interpretados nos textos.

CAPÍTULO II

DIFERENTES ABORDAGENS DE LEITURA: DO TRADICIONALISMO À LEITURA CRÍTICA

Introdução

A partir das discussões apresentadas anteriormente, percebemos que os conceitos teóricos e as preocupações dos pesquisadores da análise crítica do discurso incluem aspectos/elementos que ultrapassam a visão estruturalista da linguagem. Se no trabalho de Widdowson há uma preocupação com o processo de recepção dos textos e, conseqüentemente, com o papel do leitor como agente na construção de sentidos e na interpretação de discursos, no trabalho de Fairclough há uma preocupação com o desvelamento das ideologias subjacentes aos textos.

A leitura no ensino de línguas, sob a influência do estruturalismo e do behaviorismo, é caracterizada como tradicionalista. Neste capítulo, apresentaremos, de maneira breve, algumas características das abordagens tradicionalista e interacionista de leitura para, em seguida, apresentarmos com mais detalhes a pedagogia e o letramento críticos como propostas mais contemporâneas que passaram a considerar o discurso e o sujeito. Especificamente em relação à leitura crítica retomaremos alguns conceitos faircloughianos, bem como conceitos de outros autores, dos quais observaremos as influências no processo de reflexão crítica que constituem a base teórica para a concretização da nossa intervenção, a partir dos textos do LD. Posteriormente, definiremos nossa proposta de trabalho com os textos, a qual denominamos “perspectivismo crítico”, e que foi inspirada principalmente no trabalho de Lankshear (1997).

2.1 Leitura a partir de uma abordagem tradicionalista

A leitura, a partir de uma abordagem tradicionalista, tem como pressuposto a concepção estruturalista da linguagem. Nesse sentido, os significados construídos a partir

dessa perspectiva estão contidos em sua superfície textual, ou seja, nos signos lingüísticos impressos neste texto. Em outras palavras, os sentidos e significados atribuídos a um texto estariam vinculados a palavras ou frases. O papel do leitor, assim, é passivo, uma vez que a ele cabe o simples trabalho de decodificar palavras isoladamente e, mais tarde, agrupar esses significados de modo a chegar à compreensão do texto. Kleiman (1992, p. 20) denomina este tipo de processo de “leitura como decodificação”, na qual a compreensão estaria determinada por respostas dadas pelos alunos a partir da procura de trechos que repetem o que já foi decodificado da pergunta. Nesta abordagem de leitura, os aspectos semânticos da língua se restringem às unidades lexicais e assim os “glossários” são extremamente importantes para a compreensão e tradução dos textos. Portanto, pouca atenção é dispensada ao conteúdo e às idéias dos textos que são usados como pretexto para ensinar gramática e para realizar os exercícios de tradução. Nesta perspectiva, o papel do leitor é ser mero receptor de um sentido que já fora atribuído ao texto previamente (BUSNARDO e BRAGA, 1984, 1993).

Esta abordagem de leitura, apesar de ter suas raízes nas abordagens tradicionalista (que data do século XVII) e estruturalista (século XIX) é uma proposta de leitura ainda adotada em várias instituições de ensino, tanto no ensino de língua materna quanto no de língua estrangeira. Especificamente em relação aos livros didáticos para o ensino de Inglês, esta também é a abordagem adotada por alguns autores que propõem, às vezes, uma lista de perguntas que têm como objetivo procurar uma resposta linear, sem preocupação com o papel do leitor como agente no processo de leitura. Sob este ponto de vista, o aluno é visto como “tábula rasa”, não sendo a ele atribuído qualquer papel para agir em relação a interpretações ou à construção de sentidos, pois o texto é visto como fonte única de sentido. A participação do aluno se resume à simples aceitação do que o professor propõe como resposta correta, definida por ele ou pelo livro didático.

2.2 Abordagem interacionista de leitura

Nas décadas de 70 e 80, com o avanço nos estudos de psicolingüística e das ciências da cognição, o leitor passa a ter um papel de protagonista na tarefa de produção de significados (GOODMAN, 1970; RUMELHART, 1977), pois a preocupação recorrente dos

pesquisadores voltava-se para a maneira como a informação era processada. Na tentativa de compreender “o que” acontece durante o ato de ler e “como” o leitor alcança a compreensão de um texto, pesquisadores buscaram explicar a leitura como um fenômeno cognitivo, cuja complexidade envolve a coordenação de inúmeras habilidades e centraliza mecanismos envolvidos na “interação” entre texto e leitor. Essa visão interacionista de leitura pressupunha a existência de um “diálogo” entre ambos (texto e leitor), o que constituía um processo que envolvia a relação estabelecida entre os conhecimentos de que o leitor já dispunha no momento da leitura. Sendo assim, um leitor proficiente poderia mudar sua forma de interagir e de processar informações contidas em um texto a partir de sua familiaridade com os esquemas de informações contidos no mesmo.

De acordo com o que foi brevemente exposto, a abordagem interacionista de leitura tem como princípio fundamental a valorização da ação do leitor no processo de construção de significados, ficando este no centro do processo de leitura. Além disso, há nesta abordagem, uma valorização dos diferentes tipos de conhecimento prévio adquirido (de mundo, sistêmico, textual) que apóiam o leitor na elaboração de hipóteses que serão confirmadas ou não. No entanto, esta abordagem não contempla outros aspectos como, por exemplo, os sócio-culturais que, no nosso entendimento, são fundamentais para uma prática de leitura que pretende ser crítica. Assim, examinaremos os trabalhos de alguns autores que, a partir de perspectivas teóricas que têm como base a reflexão crítica e ideológica de textos e/ou discursos, levantam questões substanciais para uma pedagogia discursiva e crítica de leitura em língua inglesa.

2.3 Abordagens contemporâneas: pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica

2.3.1 Pedagogia Crítica

Nas últimas décadas, muitas pesquisas têm sido realizadas sob o viés de abordagens sócio-culturais e sócio-políticas. Essa preocupação se dá devido à necessidade urgente do acesso a pedagogias que efetivamente dêem lugar para as questões sociais que são extremamente importantes na nova ordem global, quando vigora uma acelerada integração econômica e cultural dominada, sobretudo, pelo universo anglo-falante. A

pedagogia crítica é uma abordagem atual que traz consigo os pressupostos das questões colocadas anteriormente.

Especificamente em relação ao ensino de inglês como LE, Pennycook (1994) afirma que a pedagogia crítica fará com que a aula de inglês se torne um espaço de reflexão. Em seu livro “A Política Cultural do inglês como uma língua internacional” (*The Cultural Politics of English as an International Language*), além de focar a questão da hegemonia da língua inglesa no mundo globalizado e de suas implicações para o ensino/aprendizagem de LE, Pennycook propõe definições e aponta nove objetivos da pedagogia crítica, sugeridos por Giroux (1991), que estão relacionados a seguir.

1. Formar cidadãos políticos;
2. Ter a ética como ponto central no processo educativo;
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 a crítica da linguagem, mas também a visão de um mundo melhor “pelo qual vale a pena lutar”;
8. Ver o professor 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 diz respeito à educação que possui um desejo de mudança social e de empoderamento⁶

⁶ Tomamos aqui a tradução do termo como vem sendo utilizada nas pesquisas e trabalhos sobre educação e educação de línguas no Brasil. Porém, concordamos com Maher (2007) que propõe os termos “politização” ou “fortalecimento político”. Nas palavras da autora, “os termos ‘politização’ e ‘fortalecimento político’ dos grupos sociais destituídos de poder traduzem melhor o que buscamos com nossas pesquisas e ações educativas”. Ainda, segundo Maher, o “empoderamento de grupos minoritários é decorrência de três cursos de ação: (1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença” (p. 257).

(*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 em que um corpo neutro de conhecimento que faz parte do currículo é passado aos alunos com vários níveis de sucesso, a pedagogia crítica vê as escolas 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 possam 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.*, p. 297).

As preocupações apontadas acima por Pennycook são reforçadas no seu trabalho mais recente (2001) em que o pesquisador consolida as bases para uma Lingüística Aplicada Crítica. Para o autor, esta deve considerar questões tais como identidade, gênero, sexualidade, classe social, raça, etnia, cultura, política, ideologia e discurso como fundamentais na problematização de temas referentes à Lingüística Aplicada. O autor sugere que a Lingüística Aplicada Crítica supere as teorias que têm como base a concepção estruturalista de linguagem através de questionamentos constantes sobre o que é ser crítico e as implicações políticas e sociais que permeiam os domínios da linguagem.

A lingüística aplicada crítica é, assim, mais do que apenas uma dimensão crítica que se adiciona à lingüística aplicada: envolve um constante ceticismo, um constante questionamento das suposições normativas da lingüística aplicada. Exige uma problematização inquieta dos dados da lingüística aplicada e apresenta uma maneira de fazer lingüística aplicada que busca conectá-la a questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso. E, decisivamente, ela torna-se uma abertura dinâmica de questões que emergem dessa conjunção (PENNYCOOK, 2001, p. 10).

Para Moraes (1996), inspirada em Freire e nos estudos bakhtinianos, 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, nas culturas, nos entendimentos atuais, nas aspirações e no cotidiano dos alunos. Para a autora, “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” (*op. cit.*, p. 107).

Moraes sugere um conceito de pedagogia dialógico-crítica que traz a possibilidade de as vozes serem ouvidas em uma consciência social dialógica, na qual a voz do oprimido alcança a do opressor – sendo este último também um oprimido – e ambos se tornam agentes engajados na direção de uma liberdade social recíproca (p. 116). A autora traça as seguintes características do papel do professor e do aluno:

1) Papel do professor:

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

2) Papel do aluno:

- a) envolver-se numa dimensão crítica e criativa no processo de ensino-aprendizagem, que deve estar relacionado às suas próprias experiências e formação cultural;

- b) expressar sua visão pessoal de uma perspectiva crítica, através de um processo dialógico;
- c) colaborar para a elaboração do seu programa de estudo;
- d) comprometer-se com o progresso de todos e não de forma individualista;
- e) ser ativo e dinâmico, considerando-se responsável pelo seu crescimento na construção de seu conhecimento.

Freire e Macedo (1987), por outro lado, definem a pedagogia crítica como forma de política cultural. Para os autores, a pedagogia crítica trata da experiência do aprendiz, portanto considera 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 é voltada inteiramente para a valorização do contexto do aluno e concebe o papel do professor como desvelador ou desmistificador do outro poderoso, em outras palavras, como conscientizador.

2.3.2 Letramento crítico e leitura crítica

Segundo Lankshear (1997, p. 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. Há, assim, um desconforto por parte de muitos professores que ainda possuem uma concepção tradicional de letramento pois, para eles, o letramento consiste em ensino mecânico e descontextualizado de habilidades de leitura e de escrita para crianças.

Atualmente, o termo letramento tem sido usado por muitos pesquisadores com uma outra perspectiva. Nas Orientações Curriculares Nacionais (2006), por exemplo, os autores fazem uma distinção entre a concepção de “alfabetização” ou “mera aquisição de uma tecnologia (tecnologia da escrita alfabética) desvinculada de questões sociais” (p. 99) e a concepção de letramento, que é definida como prática sociocultural. Para os autores, a nova concepção de letramento “se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimentos, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais” (p. 108).

Fica claro, assim, que atualmente 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, o que traz uma noção mais ampla de leitura.

Para Gee (1997), os seus conceitos de “Discourse”⁷ e de “coordinations”⁸ referem-se a letramento crítico como a habilidade de justapor Discursos e de 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 diferença⁹, o

⁷ Para Gee, “Discurso” é a maneira de “estar junto no mundo para os humanos”, e envolve 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 o padrão das coordenações, seu reconhecimento, tal como dos seus elementos (1997, p. xv).

⁸ O autor define *coordinations* como uma maneira diferente de olhar para a identidade, devido ao conjunto de diferenças que constituem a nova ordem global. 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.*).

⁹ Para o autor, vivemos uma era de diferenças: “pessoas diferentes, lugares e atividades diferentes, objetos e ferramentas diferentes, palavras diferentes, roupas diferentes, todas revelam aspectos diferentes de nós

letramento crítico requer a criação de um novo Discurso com uma nova comunidade de elementos humanos, que tenha como objetivo a reformulação de elementos em nome da justiça social e que proporcione um tratamento mais humano para todos (Gee, *op. cit.*, p. xviii). No mesmo trabalho, o autor afirma que o letramento crítico seria concretizado por duas abordagens principais: o engajamento crítico - com e através dos textos - e a prática social crítica.

Para Baynham (1995), o letramento crítico deve estar particularmente empenhado em 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 *vacuum*, mas é expresso ou realizado no processo social (*op. cit.*, p. 24).

Para Baynham, o letramento crítico pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver o pensamento crítico, simplesmente porque a língua é poderosa como prática social. Ainda para o autor, as instituições e organizações sociais são mantidas e reproduzidas através da linguagem, sendo esta o veículo que apresenta o ser humano nas ordens sociais.

Apesar de nossa breve apresentação sobre pedagogia e letramento crítico, queremos enfatizar a importância dessas reflexões para propostas de leitura crítica em LE. Nos trabalhos desenvolvidos no campo de abrangência da Lingüística Aplicada (tanto nacional, quanto internacionalmente) podemos encontrar vários pesquisadores (BUSNARDO e BRAGA, 1987, 1993, 2000a, 2000b; FREIRE e MACEDO, 1987; MEURER, 2000; TAGLIEBER, 2000; HEBERLE, 2000a, 2000b; WALLACE, 1992, 2003; BAYNHAM, 1995) que apresentam a reflexão crítica como proposta para o ensino de leitura em LE.

mesmos... nós sentimos, agimos e parecemos pessoas diferentes” (*op. cit.*, p. xiii). Por isso, imaginando este cenário de diferenças, podemos sentir mudanças de identidade atuando em nosso corpo.

Paulo Freire, autor brasileiro cuja influência tornou-se bastante importante nas propostas de aquisição de línguas, possui alguns conceitos que se tornaram fundamentais para as propostas de leitura crítica. Embora Freire (1994, 2000) não tenha focado o ensino de LE em seus trabalhos¹⁰, sua filosofia e contribuições teórico-metodológicas têm sido incorporadas nas reflexões sobre a pedagogia crítica e sobre o ensino de leitura crítica em LE, quando os pesquisadores/professores buscam resgatar a valorização do contexto social e cultural dos aprendizes. Pennycook (1994), por exemplo, sugere a noção freireana de um currículo baseado em “colocação de problema” (*problem-posing curriculum*) como um dos caminhos a serem seguidos na pedagogia crítica do inglês para aumentar a consciência crítica sobre questões que fazem parte da vida dos aprendizes. Implícita nesta formulação está a possibilidade de práticas de leitura crítica realizadas em torno de vários 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 Macedo (1987). Nesse trabalho, os autores argumentam que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, 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 da 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 (p. 29).

Observamos, assim, a tentativa de Freire e Macedo de ultrapassar o 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.

Acreditamos ser possível fazer uma relação dos conceitos de Freire sobre a importância de contextos sócio-políticos e ideológicos no ato de ler, com os conceitos da ACD de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2003). Para Fairclough, linguagem e discurso são

¹⁰ Como, por exemplo, em sua obra-prima: *Pedagogia do Oprimido*, cuja 1ª edição é de 1970.

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. 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 impressas no papel, mas também de como estas palavras são usadas em um contexto social particular. Baseando-se nestes conceitos, o autor criou a “concepção tri-dimensional de discurso”, que inclui texto, prática discursiva e prática social.

Ainda segundo Fairclough, as pessoas interagem dentro de convenções sociolinguísticas recheadas de idéias baseadas em “senso comum”. Cabe à consciência crítica da linguagem esmiuçar o discurso, trazer à tona as convenções sociais e revelar idéias do “senso comum” que produzem as interações linguísticas e que 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 humana¹¹. Como argumenta Fairclough, através da conscientização, os aprendizes podem se tornar mais cientes das coações exercidas sobre as suas próprias práticas e das possibilidades, dos riscos e dos custos de se desafiar, individual ou coletivamente essas coações e se engajar em uma prática “emancipatória” da linguagem. Nesse sentido, para Meurer (2000, p. 169):

Ler criticamente significa procurar entender que representar o mundo de uma determinada maneira, construir e interpretar textos

¹¹ Segundo Freire, “para a educação problematizadora enquanto um fazer humanista e libertador, o importante é que os homens, submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isso 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” (2000, p. 75).

evidenciando determinadas relações e identidades que constituem formas de ideologia.

E, como observa Fairclough (1989, p. 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 (*ibidem*), 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 próprio 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”.

Ainda para Meurer, é preciso ver o processo de leitura em sua abrangência social e não apenas em 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” (*op. cit.*, p. 169).

No trabalho de Freire (2000), podemos 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**¹² 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).

¹² Grifo nosso.

O modelo tri-dimensional de análise crítica do discurso de Fairclough se assemelha ao modelo de leitura como prática social de Baynham (1995). Para esse autor, teoria adequada de leitura deve também dar espaço para diferentes aspectos de organização lingüístico-textual e para 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.

Baynham (*op. cit.*) traz uma questão importante para o debate teórico que nos influenciou na proposta de leitura crítica do LD que será um dos aspectos a serem analisados neste trabalho: a importância do trabalho com a linguagem e, ao mesmo tempo, com os tipos de conhecimento social na interpretação dos textos.

A abordagem para leitura (...) enfatiza a interação entre conhecimento lingüístico e outros tipos de conhecimento na interpretação dos textos. Nesse 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, a leitura como prática social traz para o jogo o papel crucial da leitura crítica (*op. cit.*, p. 206).

Fica evidente na discussão acima, a necessidade de se dar espaço para o trabalho com a linguagem que constitui um dos problemas apontados em relação à proposta de pedagogia crítica de Freire. No Brasil, os trabalhos desenvolvidos por Busnardo e Braga (1987, 1993, 2000a, 2000b) reconhecem 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. Em 1987, as autoras já haviam 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. Em 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 e ressaltam que muitos estudos clássicos da pedagogia crítica – como os de Paulo Freire – apesar de estimularem a reflexão sócio-ideológica não oferecem 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 de essas autoras terem observado, através de sua prática de ensino de inglês para leitura em contexto brasileiro, que a falta de domínio lingüístico da LE 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, 2000a, p. 92).

É essencial, então, na pesquisa mais recente sobre a pedagogia de leitura crítica, que se insista em um enfoque sobre a formação de um leitor ativo, questionador e, sobretudo autônomo. A preocupação com a formação de um leitor assertivo que não se encontre desligado do trabalho com o texto e a linguagem está também presente na visão de Wallace (1992, 2003).

Esta autora sugere um “procedimento para a leitura nas entrelinhas”, porém sua discussão vai além dessa proposta. 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 apenas em termos proposicionais, mas também, em termos ideológicos. A partir de Fairclough (1989), Wallace define ideologia como sendo

pressuposições de senso comum que ajudam a legitimar as relações sociais existentes e as diferenças de poder. Assim, Wallace parece afirmar que a leitura efetiva deve envolver o desafio às pressuposições ideológicas, bem como o conhecimento proposicional em textos escritos. Seria, então, papel do professor orientar os alunos para que se conscientizem dos implícitos ideológicos, ou seja, das pressuposições. Segundo Wallace (1992), sua pedagogia ajuda os leitores a resistirem a certos tipos de assaltos apresentados por textos escritos. A idéia que a autora defende é a questão da conscientização do que seja 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, a entenderem o caráter político-ideológico do letramento como um fenômeno social, e a tornarem-se menos submissos na interação com os textos escritos (p. 48).

Como Wallace, Busnardo e Braga (2000a, 2000b) focalizam na teorização da postura do leitor frente ao texto ao qual é exposto. Para essas autoras, a insistência sobre a não-passividade do leitor crítico se traduz pelos conceitos neo-gramscianos de “agência e resistência”. Nesta visão, o leitor possui liberdade suficiente para o discernimento: pode escolher resistir aos textos ou formar uma aliança¹³ com eles. Assim, o leitor que não tem liberdade de escolha é quase condenado a uma leitura submissa do texto que veicula uma ideologia hegemônica. É a partir dessa reflexão que fomos influenciados no sentido de fazer um trabalho de análise de interação em aulas de leitura em língua inglesa, identificando como diferentes tipos de discursos são construídos a partir da interpretação de diferentes tipos de discursos, mesmo que alguns apresentem um discurso ideologicamente marcado.

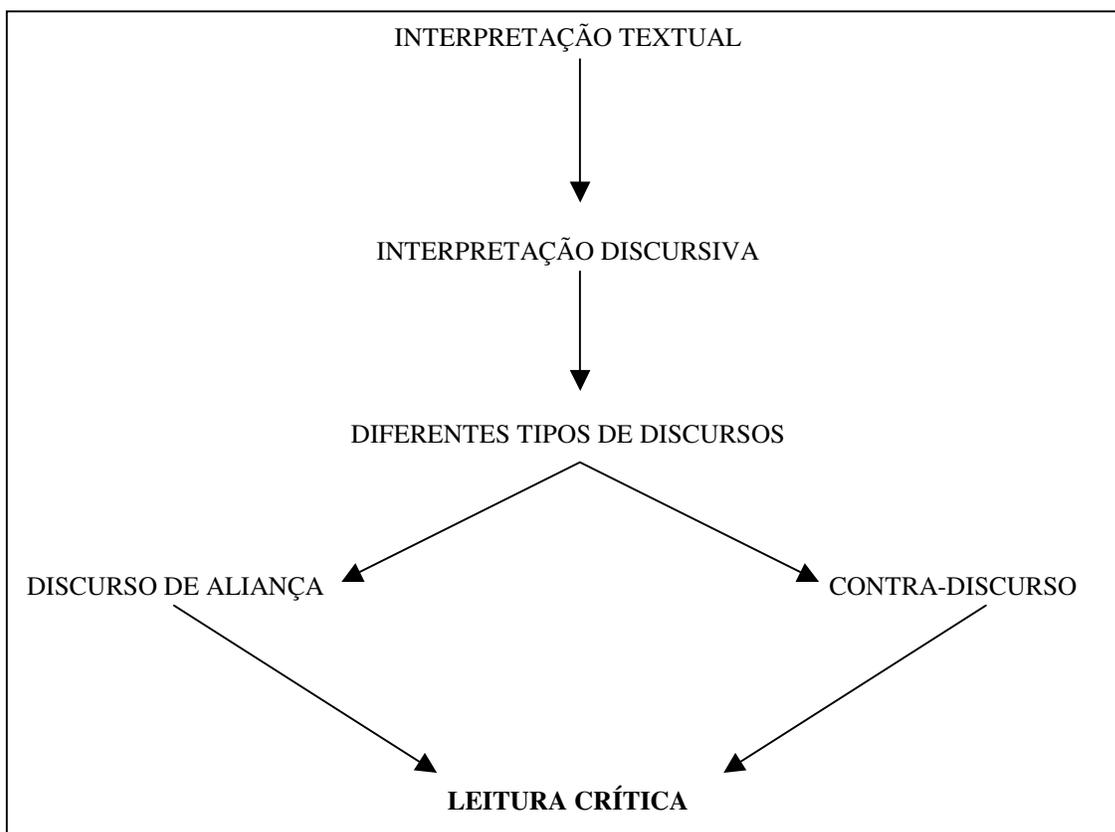
¹³ Para Busnardo (1999, mimeo), embora a resistência seja identificada com os discursos contra-hegemônicos, ela pode também ser ampliada através da aliança, uma vez que mesmo dentro de grupos de mais poder existem posturas às quais é possível se aliar na luta pela justiça e pela igualdade. Este conceito 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.

Retomando Wallace, percebemos que em seu trabalho mais recente (2003) a autora reforça sua preocupação com o conceito de leitura como prática social, e também sua preocupação com a conscientização crítica da linguagem. A autora defende sua opção pela ACD de Fairclough (1989, 1992, 1995) para a concretização de uma proposta de leitura crítica em língua inglesa e apresenta análises de textos em que utiliza os conceitos de *field* (campo), *tenor* (relação) e *mode* (modo) da lingüística sistêmico-funcional de Halliday como instrumentos de análise crítica dos discursos, tanto dos textos trabalhados quanto dos textos da interação de sala de aula.

Sendo assim, ainda no que se refere à nossa pesquisa, em que o contexto é caracterizado pela adoção de um LD idealizado e ideologizado, acreditamos ser de importância crucial a adoção de 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. Ou, como Wallace (2003) afirma, “uma visão de leitura como processo social, crítico e interpretativo”, para que os nossos alunos/professores tenham maiores oportunidades de engajamento crítico com os textos do LD e, assim, sejam capazes de fazer interpretações pragmáticas que levem aos discursos (Widdowson, 2004) e a diferentes posicionamentos discursivos. Acreditamos, no entanto, que esta proposta de leitura crítica seja mais eficaz se inserirmos outros textos que apresentem perspectivas discursivo-ideológicas diferentes daquelas apresentadas no LD impostamente adotado. Assim, não deixando de lado a utilização dos textos do LD, nossa proposta é inserir outros textos que, a partir do mesmo tema, apresentem perspectivas discursivo-ideológicas diferentes. Para isso, nos inspiramos no trabalho de letramento crítico de Lankshear (1997) em nossa proposta de trabalho com os textos, a qual chamamos de “perspectivismo crítico”.

Influenciados pelas reflexões apresentadas até aqui e retomando o trabalho de Widdowson (2004) que dá um espaço importante à agência do sujeito na leitura por considerar como fundamental o contexto no processo de interpretação que leva à construção de discursos, este trabalho apresenta uma tentativa de propor um tipo de prática de leitura que parta inicialmente de uma interpretação textual pois, conforme lembra Pennycook (2001, p. 111), “os textos não têm sentido até que sejam interpretados”,

iniciando com um processo de interpretação de textos até chegar à interpretação dos discursos, levando a posicionamentos de aliança ou de resistência (contra-discurso). No nosso entendimento também é importante identificar as ideologias dos discursos como parte importante do processo de leitura crítica. Propomos assim, o seguinte esquema que poderia definir a nossa proposta de leitura:



Esquema de Leitura

De acordo com o esquema acima, a nossa proposta de trabalho com os textos do LD e com outros textos que trazem diferentes discursos partirá inicialmente de um trabalho de interpretação textual, com estratégias para apoiar os alunos do contexto de pesquisa escolhido que, conforme descreveremos no capítulo sobre metodologia, têm um nível de conhecimento lingüístico bastante limitado. Em seguida, a interpretação textual os levará a interpretar o discurso que, por sua vez, provocará uma tomada de posição que poderá ser de aliança ou de resistência. O estabelecimento de posicionamentos discursivos de aliança ou de resistência fazem parte do processo de leitura crítica.

2.3.3 Perspectivismo crítico: uma proposta para o ensino de leitura crítica

Para entendermos os princípios da proposta pedagógica de leitura que é por nós denominada de “perspectivismo crítico”, temos que retomar o trabalho de Lankshear (1997). Foi a partir da leitura do seu livro “Letramentos em mudança” (*Changing Literacies*), que contém alguns capítulos escritos com James Paul Gee e Michele Knobel, que nos inspiramos para a proposta desta prática pedagógica de trabalho com os textos.

A partir de uma concepção de Discurso (que já foi mencionada anteriormente neste trabalho) definido por Gee (1992, p. 33 e 1999, p. 18) como sendo uma maneira sócio-cultural distinta e integrada de pensar, agir, interagir, falar e atribuir valores, ligada a uma identidade ou a um papel social particular, com sua história única, Lankshear descreve uma abordagem que utiliza textos convencionais da mídia em um programa de ensino de leitura, no qual o foco principal é apresentar diferentes perspectivas ideológicas e culturais que levem ao letramento crítico, através de uma prática interdisciplinar, em que professores de diversas áreas, como inglês, geografia, história moderna, educação social e estudos do meio ambiente, trabalhem de modo integrado. Para ilustrar sua proposta, o autor cita um exemplo desenvolvido a partir de um texto sobre a fome na África, extraído de um jornal Australiano. Esse texto, conforme aponta Lankshear, apresenta particularidades que determinam uma posição¹⁴ do leitor frente ao problema da fome na África. Em outras palavras, esse texto constrói uma determinada realidade e apresenta apenas uma visão ideológica ou, conforme discute Luke (1992, p. 06, *apud* LANKSHEAR, 1997 p. 54), “ele posiciona o leitor em relação a uma visão de mundo particular”. Essa realidade é determinada a partir dos seguintes aspectos que podem ser levantados a partir da leitura do texto: 1) as pessoas que estão morrendo de fome na África sofrem com o problema da seca; 2) a seca é a pior dos últimos 100 anos; 3) a Somália também sofre com o problema da guerra civil; 4) a situação é tão desesperadora que a única esperança é a ajuda internacional; 5) os leitores devem contribuir enviando doações. Esses aspectos levam o leitor a ter uma

¹⁴ O “posicionamento” (*positioning*) é um aspecto da leitura trazido por vários autores que defendem um trabalho crítico/ideológico com textos. Entre eles estão Fairclough (1989), Wallace (1992, 2003) e Dendrinos (1995).

posição mais emotiva do que racional, conforme discute Lankshear, fazendo com que se sinta solidário ao problema e também envie donativos.

A partir dessa realidade discutida entre os alunos, a proposta seguinte seria trabalhar com outros textos (de diferentes áreas do conhecimento) que refletem perspectivas discursivo-ideológicas diferentes em relação ao mesmo tema que, no caso, é a fome na África. Lankshear sugere que se utilizarmos textos que apresentam outras perspectivas em relação ao problema da fome na África (como, por exemplo, que esse fenômeno da natureza não atua “por ele próprio” para causar morte pela fome; que a fome é uma consequência de ações humanas; que certas políticas e instituições têm contribuído para a fome; que algumas pessoas ou países se beneficiam de atividades que contribuem para causar seca, enchente, fome, etc.; que os povos e países em todo o mundo estão diretamente ou indiretamente ligados ao processo, à relação e a estruturas que contribuem para a fome, etc), outras perspectivas irão colaborar para que os alunos construam diferentes visões de uma mesma realidade.

A proposta de Lankshear proporcionaria aos alunos uma tomada de consciência de outros Discursos, através de possibilidades de crítica discursiva que, conforme argumenta Gee (1992), tem como propósito uma mudança (*changing*) de Discursos. Em outras palavras, de acordo com Lankshear (*op. cit.*, p. 60),

Para ser capaz de criticar um Discurso é preciso conhecer Discursos alternativos. Com isso nós obteremos outros conhecimentos, capacidades para análise, experiências práticas e pontos de vista fora do Discurso, necessários para avaliá-lo e transformá-lo através do pensamento consciente e da ação.

Um trabalho que lembra, de certo modo, esta proposta de Lankshear, é o da pesquisadora Busnardo (2007). Em seu artigo “Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras”, a autora comenta um trabalho que realizou com textos que veiculam discursos culturais tradicionais norte-americanos em aulas de inglês. A partir de uma prática denominada de “método dialógico crítico”, a pesquisadora encoraja o surgimento de discursos paralelos em português, através de comparação e contraste entre discursos. A pesquisadora comenta seu trabalho:

... tenho gravado e transcrito alguns desses discursos (produzidos em entrevistas com brasileiros após a leitura de textos culturalmente marcados) para uso na sala de aula de inglês. O objetivo é chegar a um ponto em que discursos e possíveis contra-discursos possam ser analisados paralelamente. Um exemplo desta prática seria o uso, por mim, de um texto jornalístico tirado de um jornalzinho conservador norte-americano, onde a colunista conta a história verídica de uma vespa que andou fazendo ninho na garagem dela. A autora conta como o inseto constrói inúmeras vezes o ninho, que é, inúmeras vezes, destruído pelos moradores da casa. A história tem uma moral: a Natureza é mãe, nos ensina a trabalhar duro, a vida não traz nada “em uma bandeja de prata”. O discurso em questão é composto por múltiplos sub-discursos que marcam uma ideologia cultural: a ética protestante do trabalho. A reação dos alunos é variada: desde a pura rejeição de alguns que conhecem muito bem as implicações do discurso (“Trabalha, pobre!”), até alguém que já foi pobre e quer vencer na vida sozinho (o discurso do “homem feito por si mesmo”). Outro aluno reage ao texto dizendo que a Natureza não é mãe, é madrasta (...).

Conforme comenta Busnardo (*op. cit.*), este trabalho cria nos alunos um “diálogo interno” que os leva a construir, em alguns casos, um contra-discurso. Esse resultado surge a partir do contraste em que a “comparação entre discursos é realmente produtiva de uma complexidade discursiva que enriquece o contexto de sala de aula”.

Em suma, a nossa proposta para o trabalho de leitura nesta pesquisa, foi influenciada pela idéia de Busnardo (*op. cit.*), mas, principalmente, pelo trabalho de apresentar diferentes perspectivas discursivo-ideológicas presentes na proposta de letramento crítico de Lankshear (1997). Como uma prática pedagógica de leitura crítica no contexto de ensino escolhido, denominamos “perspectivismo crítico” a nossa proposta de trabalho com os textos do LD adotado¹⁵ e com outros textos selecionados, cujo principal objetivo é apresentar perspectivas discursivo-ideológicas diferentes que levem a um posicionamento crítico frente ao tema trabalho, que foi determinado pela unidade do LD escolhida para a coleta dos dados. Assim, nossa proposta foi inspirada em Lankshear (1997) no sentido de trabalharmos com diferentes perspectivas discursivo-ideológicas, mas

¹⁵ SOARS, L. & SOARS, J. *American Headway*. Oxford: Oxford University Press, 2001. Vol. 1.

dela difere pois, ao invés de usarmos textos interdisciplinares, usamos textos pré-determinados pelo contexto de ensino escolhido (i.e., textos do LD adotado) e outros por nós escolhidos por apresentarem perspectivas discursivo-ideológicas diferentes. Portanto, as atividades que elaboramos para o trabalho de leitura incluem os textos do LD - o qual, conforme foi discutido nas considerações iniciais deste trabalho, faz parte do cotidiano do professor de inglês que muitas vezes se vê obrigado a utilizá-lo por imposição da instituição de ensino, ou por ser o único recurso de que dispõe - e também outros dois textos que apresentam perspectivas discursivas diferentes em relação ao mesmo tema proposto pelo LD, que é “O mundo do trabalho”.

CAPÍTULO III

A INTERAÇÃO COMO FOCO DE ANÁLISE NAS AULAS DE LEITURA E METODOLOGIA DE PESQUISA

Introdução

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 incrementadas pelo trabalho de interação, via linguagem, dos aprendizes com os outros e com o mundo em geral.

Na pesquisa que realizamos no curso de Mestrado em Linguística Aplicada, tivemos a oportunidade de ter contato com trabalhos de pesquisadores pós-estruturalistas que criticam o direcionamento do professor nas aulas de leitura. Esta crítica se dá 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, percebemos que deve haver uma grande preocupação em relação à concretização de uma prática de leitura crítica na qual o professor assuma um papel de desvelador (PENNYCOOK, 2001) e questionador dos discursos idealizados que se apresentam em vários livros didáticos presentes na sala de aula de língua inglesa. Assim, o modo como os alunos são levados a interpretar esses discursos nos parece tão importante quanto o modo como os alunos realmente os interpretam. Sendo assim, uma das análises que propomos para este trabalho é a análise da interação professor/alunos/textos que nos mostrará como acontece esta prática de leitura que se quer crítica do LD e de outros textos, quando se leva em conta a importância dos espaços construídos pelo professor e pelos alunos no processo de interpretação dos discursos que leva a diferentes posicionamentos: de aliança e de resistência.

Como a análise da interação será a parte mais importante deste trabalho, discutiremos aqui, brevemente, alguns conceitos sobre interação pedagógica que também

servirão de base para a análise dos dados. Destacaremos as contribuições de 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 – ZDP - 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.

Em seguida, discutiremos brevemente o trabalho de Wells (1999), que traz uma reflexão baseada no trabalho de 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, examinaremos a função da pergunta do professor como *scaffolding* (“andaime” ou suporte) na interação, baseando-nos principalmente no trabalho de McCormick e Donato (2000), e na função de mediação (Dixon-Krauss, 1996) que enfatiza o papel 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.

Finalmente apresentaremos a metodologia de pesquisa utilizada para esta investigação, bem como os procedimentos metodológicos no que se refere aos sujeitos, ao contexto e à coleta e análise dos dados.

3.1 Diferentes tipos de interação pedagógica

No capítulo sete de seu livro “Interação no Planejamento de Curso de Língua – conscientização, Autonomia e Autenticidade” (*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 de interação 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 (*op. cit.*) 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 sua resposta (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.*, p. 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 a articular razões para as suas respostas através das intervenções do professor. Portanto, apesar das várias críticas a este tipo de interação, o mesmo pode ser usado como apoio (*scaffolding*¹⁶) 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*, a partir de seus diferentes tipos, a saber: repetição, recitação, cognição e expressão. De acordo com Van Lier (*op. cit.*) os alunos são guiados por duas orientações pedagógicas. A primeira é uma orientação de avaliação ou um pedido para o aluno manifestar o seu conhecimento. Nessa orientação de avaliação, os alunos são levados a mostrar o que eles aprenderam para que o professor possa avaliar. Na orientação de participação, por sua vez, o professor está preocupado em engajar e manter a

atenção dos alunos para atraí-los para a discussão. O *IRF* como 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).

Para Van Lier (*op.cit.*), 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 em forma de uma série de círculos concêntricos, cujo círculo central representa o ponto menos contingente que se desenvolve de maneira contínua até o último círculo, no qual se situa o ponto mais contingente (possível). O primeiro tipo de interação apresentado por Van Lier é a “transmissão” – que seria o depósito de informações do par mais competente (o professor) para os outros (os aprendizes) apresentado de forma monológica. Esse tipo de interação estaria relacionado com a “educação bancária” de Freire (2000). O segundo tipo de interação é o *IRF*, que é visto como dialógico e não monológico e no qual todas as perguntas iniciais são feitas pelo professor e as respostas são dadas pelos alunos. Segundo Van Lier (1997, p. 180),

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 de interação é chamado de “transação”. Neste caso, 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 e simétricas; no entanto, sempre deve haver um

¹⁶ O conceito de *scaffolding* será desenvolvido posteriormente.,

planejamento de objetivos gerais a ser seguido e que não pode ser mudado pelos membros do grupo.

O quarto, e último tipo, apresenta o ideal contingente de Van Lier. O tipo “transformação” seria a pedagogia das vozes, pois o planejamento é construído 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. Nesse nível é apropriado se falar em co-construção de significados e eventos” (p. 180).

Os tipos de interação pedagógica de Van Lier foram inspirados na visão bakhtiniana de que todo discurso é constituído de forças centrífugas e centrípetas. Assim, a contingência aumenta à medida que o discurso ou interação pedagógica se move em uma direção centrífuga, e diminui quando a interação se move em uma direção centrípeta. Em sua interpretação dos diferentes tipos de interação pedagógica, o autor parece optar por um ideal de contingência, liberdade e descentralização na sala de aula, relegando o *IRF* para um lugar mais próximo à “transmissão”, ou “educação bancária”. Parece, então, esquecer sua discussão anterior sobre o tipo de *IRF* participativo e 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* vyotskiano em seu esquema parece fadada ao fracasso. Desse modo, Van Lier perde a oportunidade de explicitar a natureza da tensão entre forças como sendo constitutiva da própria sala de aula.

3.2. O *IRF* como ferramenta multifuncional

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 neste tipo de formato; no ensino primário, esta estrutura discursiva é a mais freqüente entre professor e alunos, e entre o professor e 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 na área de Ensino de Línguas, o debate que surgiu em torno da questão se deu a partir da verificação, por Sinclair e Coulthard, da preponderância do *IRF* no discurso de sala de aula. A crítica 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, em suas necessidades e expectativas. No entanto, para a autora, este fato representa 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. Assim, o papel das perguntas do professor é visto por Coracini (*op. cit.*) e por outros autores pós-estruturalistas como um instrumento de dominação e de poder.

Por outro lado, alguns autores como, por exemplo, Mercer (1992) aceitam a freqüência do *IRF* e afirmam que o mesmo é funcionalmente efetivo. Mercer (*op.cit.*) argumenta que o *IRF* monitora o conhecimento e o entendimento dos aprendizes, guia seu aprendizado e marca o conhecimento e a experiência que são considerados educacionalmente significantes ou valiosos.

Newman, Griffin e Cole (1989) afirmam que o *IRF* é uma estrutura muito bem desenhada para atingir os objetivos educacionais. Para esses autores, como, no caso, a troca (*exchange*) é construída de modo colaborativo, as informações erradas podem ser substituídas por respostas corretas através da última fala do professor, que constitui parte de uma estrutura produzida na interação.

Para o próprio Wells (*op. cit.*), 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 dependem dos objetivos para os quais é usado.

Wells sustenta que as severas 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 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, ainda 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 posteriormente 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 a utilização que dela se faz. Nesse 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 no reconhecimento da troca (*exchange*), ao invés da expressão individual como unidade básica da comunicação (HALLIDAY, 1984,). 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 por Wells, é o conceito de registro (*register*). Segundo este último autor, o fato de o *IRF* ser mais ou menos

controlador depende de escolhas feitas pelo professor dentro do sistema de registro, que é uma configuração particular do significado associado a uma situação específica. O registro se relaciona a três dimensões de análise: *field*, *tener* e *mode* (campo, relação e modo), associadas 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 citados por Wells sugerem que essas escolhas podem, eventualmente, depender principalmente da natureza da tarefa ou da atitude do professor frente ao conhecimento que quer desenvolver. Assim, concluímos que o *IRF* é multifuncional, não apenas por ser empregado por professores de filosofias educacionais diferentes, mas sobretudo por poder 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 essa estrutura discursiva possui aspectos que a tornam relevante para interações mais aprofundadas entre professor e aluno. Quando o *IRF* é tomado dentro de uma teoria integrada de discurso e atividade, seqüências deste mini-gênero de discurso, que são absolutamente semelhantes em 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 em seu trabalho, podemos concluir que o *IRF* é multifuncional e que realiza funções além da avaliativa, dependendo do contexto e do planejamento objetivo da comunicação pedagógica. Dessa maneira, o *IRF* poderia:

- ajudar os alunos a encarar 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 é apresentada através de perguntas desafiadoras e instigantes que os façam pensar; essas perguntas são importantes, pois iniciam novos ciclos de conhecimentos, ao mesmo tempo em 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 (WELLS, 1999, p. 207).

3.3 As perguntas do professor como apoio (*Scaffolding*) na aprendizagem

Ao contrário de muitas discussões sobre este assunto na área de Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas, o trabalho de McCormick e Donato (2000) 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, p. 183), “todo o nosso conhecimento resulta de perguntas (...) e a estrutura pergunta-resposta é nossa ferramenta intelectual mais importante”. Assim, McCormick e Donato afirmam que as perguntas feitas pelo professor em sala de aula constituem um instrumento para apoiar ou dar suporte (*scaffolding*) na aprendizagem dos alunos.

De acordo com McCormick e Donato (*op. cit.*) o conceito de *scaffolding* foi primeiramente desenvolvido por Wood, Bruner e Ross, 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 guiada 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 (MCCORMICK E DONATO, *op. cit.*, p. 185).

McCormick e Donato observam que, embora o papel da pergunta do professor em sala de aula tenha sido focado 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.

Nesse 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* como sendo viável para investigar justamente como as perguntas do professor podem assumir a função de “ferramentas discursivas dinâmicas” para promover compreensão na interação entre o professor e alunos. Outro objetivo dos pesquisadores foi 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 tarefa¹⁷.
- 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.

¹⁷ McCormick e Donato definem ‘tarefa’ como qualquer interação na qual se espera a participação dos alunos em atividades de fala ou escrita.

Para McCormick e Donato (2000), o 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 utiliza no momento da interação para atingir os seus objetivos.

Para Dixon-Krauss (1996), o papel do professor na mediação é muito importante porque fornece apoio (*scaffolding*) para a aprendizagem do aluno. Na interação, o professor analisa continuamente como o aluno pensa e quais estratégias ele usa para resolver os problemas e para construir o significado. Assim, ele decide não apenas previamente, mas também durante o processo de interação, quanto e que tipo de apoio deve fornecer aos seus alunos. Assim, durante a aula, pode até acontecer de o professor reformular os objetivos da interação e desencadear eventos que Van Lier chamaria de “transacionais” ou “transformacionais”.

3.4 Uma postura interacionista dialógica

Através das reflexões apresentadas até aqui, observamos que há, entre os neo-*vygotskianos*, diferentes tendências: se no trabalho de Wells (1999) e de McCormick e Donato (2000) há a aceitação de uma intervenção mais direta, no trabalho de Van Lier (1997) existe uma preocupação maior com a qualidade negociada da interação pois esse autor é influenciado por visões *bakhtinianas* ou *construtivistas*.

Embora tenhamos assumido neste trabalho uma postura interacionista que valoriza uma intervenção, sobretudo dialógica, não nos iludimos em relação à dificuldade de tal empreendimento. O objetivo da nossa pesquisa é justamente levantar, a partir de dados empíricos de sala de aula, as dificuldades encontradas para uma reflexão mais profunda em torno da implementação de uma prática de leitura que leve à criticidade através da interpretação de discursos e da construção de diferentes tipos de discursos.

3.5 Abordagem qualitativa de pesquisa

A pesquisa qualitativa 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, p. 16).

Desta maneira, alguns autores passaram a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, que culminaram em um paradigma metodológico que privilegiava a hermenêutica, a naturalística e a fenomenologia, das quais se originaram a etnometodologia e a etnografia.

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. Neste trabalho, preferimos utilizar a terminologia “pesquisa qualitativa”, pois é assim que predominantemente é encontrada e discutida na literatura, mas também desejamos enfatizar que, com isso, não estamos 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, p. 64).

Para Merriam (1988) e Cresswell (1994) há seis características que definem uma pesquisa qualitativa e que a diferenciam de uma pesquisa quantitativa: 1ª) a preocupação do pesquisador com o “processo” mais do que com resultados e produtos; 2ª) o pesquisador está interessado no significado, ou seja, na percepção que as pessoas possuem de suas vidas, experiências e estrutura de mundo; 3ª) o principal instrumento de coleta e análise de dados é o instrumento humano, ou seja, inclui o próprio pesquisador; 4ª) envolve pesquisa de campo: o pesquisador tem contato físico com as pessoas, os cenários ou instituições pesquisadas, a fim de observar e registrar o comportamento em ambiente natural; 5ª) é descritiva, uma vez que o pesquisador está interessado no processo, no significado e compreensão alcançados pelas palavras ou ilustrações; e 6ª) o processo é indutivo, ou seja, o pesquisador constrói abstrações, conceitos, hipóteses e teorias a partir de detalhes.

3.5.1 A modalidade interpretativista de pesquisa

Para Minayo (2002, p. 24) 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 Linguística Aplicada, que parece ignorar ou rejeitar outras formas de produzir conhecimento. Para Brito (1999), ao contrário, há formas inovadoras de pesquisa que possuem uma tradição epistemológica diferente que pode revelar conhecimentos que estão fora do domínio positivista, pois possuem princípios diferentes; uma delas é a pesquisa interpretativista, modalidade escolhida para realização desta pesquisa.

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

Segundo Moita Lopes (1996), uma das tarefas da Linguística Aplicada é descobrir meios adequados para a 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 à sua volta, considerando todos os componentes envolvidos na situação e suas inter-relações, possibilitando várias realidades e não apenas uma única. Desta 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, p. 17). Esta orientação se faz interessante e se constitui na mais adequada para este trabalho de investigação, uma vez que nossa proposta é justamente interpretar a interação professor-formador/alunos/textos na sala de aula de leitura.

3.5.2 Tipo de Pesquisa: Pesquisa-ação

Para Wallace (1998, p. 16), a pesquisa-ação envolve a coleta e a análise de dados ligados a algum aspecto de nossa prática profissional. A coleta e a análise são realizadas de modo que nós possamos refletir sobre o que descobrimos e utilizar os resultados em nossa ação profissional. Para o autor, este é o aspecto que distingue a pesquisa-ação de outros tipos mais tradicionais de pesquisa, os quais estão muito mais preocupados com o que é “universalmente verdadeiro ou pelo menos generalizável para outros contextos”. Portanto, a pesquisa-ação é a mais apropriada para os professores desenvolverem seu “conhecimento especializado” que se realiza através da reflexão sobre sua própria prática.

Assim, ao adotarmos a propriedade da pesquisa-ação, fazemos referência à importância dada ao real, à experiência vivida tal como se apresenta, enfatizando o rigor que pode levar à essência fenomênica, conforme as orientações de autores como Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994). Esses autores, apesar de existirem várias vertentes da pesquisa qualitativa, consideram que alguns traços são comuns à educação e fazem menção a essas características:

- a) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal instrumento;
- b) a pesquisa qualitativa é descritiva;
- c) há maior interesse no processo do que nos resultados ou produtos finais;
- d) a análise dos dados é feita de forma indutiva e contínua;
- e) o ponto fundamental é o significado;
- f) o planejamento da pesquisa qualitativa é emergente.

Um dos pioneiros da pesquisa-ação foi o psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947). Na década de 60 essa modalidade de pesquisa ganhou destaque na Sociologia a partir da idéia de que o cientista social deveria sair de seu isolamento, assumindo as conseqüências dos resultados de suas pesquisas e colocando-os em prática para interferir no curso dos acontecimentos. Além de sua aplicação em ciências sociais e psicologia, a pesquisa-ação é hoje amplamente aplicada também na educação.

No que se refere à escolha da pesquisa-ação para investigações na educação, Barbier (2004, p. 17) comenta que, apesar de se considerar a possibilidade de transformação de uma realidade ou de se poder construir conhecimentos a partir dessas transformações, é possível pensar essa metodologia como uma “verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas”. Do ponto de vista de Morin (2004, p. 39-40), “em educação, o pesquisador é um agente de mudança”. Conforme Thiollent (2003), a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social em que os pesquisadores buscam desempenhar um papel ativo sobre a própria realidade dos fatos observados que resulte em mudanças.

Wells (2001) também defende a pesquisa-ação para investigações na área da educação, mais especificamente na área de ensino de línguas. Para esse autor, há quatro momentos no ciclo da pesquisa-ação: “planejar, atuar, observar e interpretar” (p. 19). No que se refere especificamente à nossa pesquisa, esses quatro momentos estão presentes, na mesma seqüência:

- 1) Fizemos inicialmente um planejamento, através das análises pré-pedagógicas dos textos do LD e dos outros dois textos utilizados;
- 2) Atuamos como professora-formadora/pesquisadora, tentando colocar em prática as ações e o material que foram planejados nas análises pré-pedagógicas;
- 3) De posse das gravações das aulas, observamos os dados obtidos e selecionamos, de determinadas aulas, vários acontecimentos importantes que surgiram a partir da nossa proposta de leitura, ou seja, a partir da interpretação textual, da interpretação discursiva e da conseqüente construção de diferentes tipos de discursos;
- 4) A interpretação dos dados resultantes da pesquisa nos levou a refletir acerca da nossa prática e sobre nossa proposta de leitura dos textos do LD.

Portanto, em razão das considerações apresentadas acima, entendemos que a pesquisa-ação foi a escolha metodológica que mais se adequou ao nosso estudo. Um aspecto que queremos enfatizar neste momento é o papel da pesquisa-ação na constituição do professor-formador/pesquisador. Nesse processo de trabalho em que o professor vai caracterizando e problematizando sua própria prática pedagógica, à medida que vai analisando, refletindo e criando novas possibilidades de práticas, bem como produzindo

conhecimentos acerca dessas práticas, este movimento torna-se uma ação benéfica, pois o professor é ator e autor que ensina a si próprio e aprende através de um processo coletivo, redescobrando sua prática e reformulando práticas futuras. Além disso, a pesquisa-ação pode desempenhar um papel de articuladora entre o distanciamento do pesquisador e sua própria prática educacional.

3.5.3 Procedimentos metodológicos

Tomando por base a abordagem qualitativa/interpretativista e a pesquisa-ação apresentaremos, em seguida, alguns aspectos específicos da proposta de pesquisa sobre os procedimentos metodológicos – contexto e sujeitos, coleta dos dados e procedimentos de análise.

3.5.3.1 Contexto e sujeitos de Pesquisa

Os alunos participantes dessa pesquisa fazem parte do quadro discente do primeiro período do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês de uma faculdade particular da cidade de Curitiba-Paraná. Esses alunos, na sua grande maioria, nunca frequentaram uma escola de idiomas. Possuem um conhecimento da língua inglesa bastante limitado, pois o contato que eles têm com essa língua se dá nas aulas desse curso de Letras (ou através de televisão, revistas, músicas, computador e internet), cuja carga horária é de 6 horas/aula semanais - sendo que cada hora/aula tem a duração de 50 minutos, totalizando 648 horas de aulas de inglês durante os três anos do curso.

A principal característica dessas aulas é a utilização do LD *American Headway*, volume 1, da editora Oxford, cujos autores são Liz e John Soars, edição de 2001. O LD faz parte de uma série de três livros utilizados nas aulas de língua inglesa em várias faculdades e escolas de idiomas da cidade de Curitiba-Paraná. O LD em questão apresenta uma concepção estruturalista de linguagem, conforme discutiremos em maiores detalhes nas análises pré-pedagógicas. O uso dos três volumes no curso de Letras acima referido acontece da seguinte forma:

1º e 2º períodos (2 semestres letivos ou 1º ano)	American Headway I
3º e 4º períodos (2 semestres letivos ou 1º ano)	American Headway II
5º e 6º períodos (2 semestres letivos ou 1º ano)	American Headway III

3.5.3.2 Coleta de dados

Tendo em vista que neste trabalho estamos propondo uma investigação da nossa interação como professora-formadora/pesquisadora, consideramos que a melhor maneira de registrar essa prática seria através da realização de gravações das aulas em vídeo e áudio. Foram gravadas ao todo 20 horas/aula de 1h30min cada, das quais 5 foram transcritas e tomadas como corpus representativo. Para a filmagem das aulas utilizamos uma câmera da marca Panasonic, modelo PV-A 386 que ficou posicionada em um tripé na parte de trás da sala de aula, de modo a filmar todo o espaço físico em que nós circulávamos durante as aulas. Muitas vezes o som foi prejudicado pelas várias falas simultâneas dos alunos ou tom baixo de suas vozes.

Além das gravações das aulas, realizamos também análises pré-pedagógicas dos textos do LD, bem como de outros dois textos externos ao LD, que foram trabalhados durante as aulas. Os dados obtidos através das aulas gravadas, das análises pré-pedagógicas dos textos utilizados forneceram a base para a interpretação das trocas interacionais.

3.5.3.3 A atuação da professora-formadora/pesquisadora

A partir da metodologia da pesquisa-ação, denominamo-nos professora-formadora/pesquisadora pois ficamos diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os dados foram coletados através das filmagens das nossas próprias aulas, com os nossos alunos, no nosso ambiente de trabalho. Como professora-formadora/pesquisadora, elaboramos as análises pré-pedagógicas e todos os questionamentos sobre os textos do LD e sobre os outros textos trabalhados. Consideramos altamente relevantes para o entendimento de nossa “agenda pedagógica” as análises pré-pedagógicas que efetuamos antes de iniciar as interações em sala de aula. Com este

procedimento, objetivamos coletar dados para serem analisados, no sentido de verificar inicialmente que tipos de interações pedagógicas apoiaram a interpretação textual e discursiva, assim como verificar se a nossa agenda pedagógica foi ou não mantida durante as interações.

3.5.3.4 Critérios para a seleção do corpus representativo e procedimentos de análise dos dados

O corpus representativo para a nossa pesquisa compõe-se de cinco aulas gravadas no nosso contexto de trabalho. Utilizamos como critérios de seleção dessas aulas: 1) a pertinência do tema trabalhado, apresentado nos textos da unidade três do LD (um tema – “o mundo do trabalho” - que consideramos interessante por fazer parte do cotidiano dos alunos); 2) a característica dos textos da unidade três do LD que, por apresentarem apenas uma perspectiva discursivo-ideológica, possibilitou a inserção de outras perspectivas presentes nos textos externos ao LD que escolhemos; 3) alguns aspectos que permitiram, em determinados eventos das aulas, apresentar e discutir, de forma mais clara, os tipos de interação pedagógica que levaram os alunos a interpretar os diferentes tipos de discursos sobre o tema “o mundo do trabalho” e, também, permitiram verificar o modo como os alunos interpretaram os textos e os discursos que os levaram a assumir posicionamentos de aliança ou de resistência.

Várias transcrições das aulas gravadas em vídeo foram realizadas antes de escolhermos os eventos pedagógicos, no intuito de analisar minuciosamente quais trechos de determinadas aulas poderiam mostrar uma maior riqueza e qualidade das informações que ajudariam a melhor atingir os nossos objetivos. Utilizamos os passos para a operacionalização dos dados propostos por Minayo (1994, p. 78): em um primeiro momento fizemos uma ordenação dos dados através de mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Nesse momento, foi feita a transcrição das gravações e releitura do material para poder organizar os dados de acordo com as necessidades da pesquisa.

Depois de fazermos as transcrições e de organizarmos o material coletado, passamos a um processo de leitura exaustiva e repetida das transcrições, estabelecendo

interrogações para 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: 1) dos tipos de interação pedagógica e de diferentes estratégias utilizadas por nós que orientaram os alunos na interpretação dos discursos dos textos; 2) da construção de diferentes tipos de discursos.

Tanto para a coleta dos dados quanto para a análise, nos embasamos nas reflexões teóricas sobre leitura crítica, aliadas ao “perspectivismo crítico” (conforme apresentado anteriormente) como base para o trabalho com os diferentes textos trabalhados em sala de aula e, também, em uma visão de discurso como “interpretação pragmática” (WIDDOWSON, 1991, 2004) e da relação entre discurso e ideologia, presente na proposta de Fairclough. O conceito de leitura crítica que serviu como apoio teórico está baseado nos trabalhos de vários autores, conforme apresentação no capítulo II. Nos trabalhos desses autores, buscamos dois conceitos que nos serviram como itens de análise: “discurso de aliança” e “contra-discurso”. O conceito de leitura mais geral foi o interativo, com influências da concepção de leitura através de estratégias. Tomando por base esses conceitos, propusemos avaliar como se desenvolveu nossa tentativa de proceder a uma prática de leitura que se quer crítica, levando em conta que o objetivo foi o de tentar fazer primeiramente um trabalho de interpretação de nível textual, avançando para uma interpretação discursiva e crítica que acontecesse de modo a apoiar os alunos nos diferentes posicionamentos de aliança e de resistência. Essa prática também teve como proposta trabalhar com o funcionamento discursivo da linguagem já que a proposta do LD é trabalhar com a linguagem somente no nível estrutural. Nos eventos pedagógicos escolhidos, tentamos identificar a manifestação dos posicionamentos de aliança e de resistência (ou contra-discursos) que aconteceu através de diferentes tipos de interação pedagógica (VAN LIER, 1997; WELLS, 1999).

Para Widdowson (2004), a interpretação textual necessariamente envolve uma consideração de fatores contextuais. Assim, recorreremos ao seu conceito de contexto como construto esquemático, pois este elemento está presente como uma das estratégias usadas tanto por nós quanto pelos alunos para as interpretações textuais e discursivas.

Por fim, acreditamos que esses itens de análise escolhidos nos forneceram subsídios para avaliar a proposta crítica de leitura que desenvolvemos nas aulas de língua inglesa e que tem como principal objetivo contribuir para a formação de professores melhor preparados para lidar com a realidade da imposição de um LD. Além disso, enfatizamos a urgência de introduzir práticas de leitura condizentes com as necessidades de formação de leitores críticos capazes de interpretar discursos e de se posicionarem frente a eles.

Com o resultado final da análise pudemos comparar os objetivos traçados inicialmente e os acontecimentos pedagógicos que tiveram lugar durante as interações em sala de aula.

CAPÍTULO IV

INTERPRETAÇÃO TEXTUAL E DISCURSIVA: O CAMINHO PARA A LEITURA CRÍTICA

Introdução

Neste capítulo, procederemos à análise dos dados da nossa pesquisa. Inicialmente apresentaremos as análises pré-pedagógicas e, em seguida faremos a análise da interação.

As análises pré-pedagógicas compõem-se três aspectos apresentados a seguir.

a) Um levantamento do léxico e das estruturas lingüísticas dos textos, como forma de previsão das dificuldades e não dificuldades que os alunos teriam em termos de conhecimento lingüístico de inglês.

b) Uma análise dos aspectos ideológicos dos textos do LD e dos textos externos ao LD. Para tanto, seguimos a proposta de ACD no sentido de identificar as perspectivas discursivo-ideológicas presentes nos diferentes textos trabalhados. Ao analisarmos os textos do LD, levamos em conta o seu caráter multimodal, baseando-nos no conceito de multimodalidade proposto por Kress e Van Leeuwen (1996, p. 183), segundo os quais o texto multimodal é “qualquer texto cujos significados são expressos através de mais de um código semiótico”. Para Pereira (2007, p. 123), “esses códigos se integram de forma a melhor veicular os significados pretendidos”. Portanto, nossa análise dos textos do LD considerará páginas inteiras ou páginas duplas, considerando textos escritos com imagens, para identificar alguma manifestação de ideologia nos discursos apresentados.

c) Uma proposta de leitura a partir de uma descrição do modo como pretendíamos trabalhar os textos, que se deu fundamentalmente através de perguntas planejadas. Essa etapa da análise pré-pedagógica teve como objetivo apresentar a nossa proposta de trabalho

diferenciado com os textos, a partir de perguntas que seriam feitas aos alunos no momento das interações. Através de várias estratégias, acreditávamos que essas perguntas pudessem determinar um outro tipo de leitura dos textos, uma leitura que levasse inicialmente à interpretação textual, para depois levar à interpretação dos discursos, com posicionamentos de aliança ou resistência. As atividades de leitura sugeridas pelo LD são muito diferentes da nossa proposta porque aquelas se resumem na decodificação e no treino de tópicos gramaticais sugerido após cada texto, como é o caso das perguntas propostas para o texto da parte 4, *The man with thirteen jobs* (vide páginas 91 e 92). A nossa expectativa era de que os alunos fossem capazes de interpretar o discurso sobre o mundo do trabalho que está subjacente aos textos escritos e imagéticos. É importante deixar claro aqui que, pelo fato de os alunos terem um conhecimento limitado da língua inglesa, admitimos, durante as interações, que as perguntas e respostas acontecessem, na grande maioria das vezes, na língua materna. Sabemos que essa é uma estratégia do tipo de leitura classificada como instrumental. No entanto, queremos salientar que o nosso objetivo era chegar a uma prática pedagógica de leitura que quer ser crítica e que admite certas estratégias do ESP – “Inglês para fins específicos” ou “inglês instrumental” (*English for Specific Purposes* - HUTCHINSON & WATERS, 1996)¹⁸ – como o uso da língua materna nas interações, e admite também características da concepção de ensino de leitura através de estratégias – como *skimming*, *scanning*, *inferência*, *contextualização*, etc (NUTTALL, 1996; NUNAN, 1999) pois, devido ao conhecimento limitado de inglês dos alunos, seria muito difícil propor qualquer discussão nessa língua. Os questionamentos que planejamos para o trabalho com os textos foram divididos em duas etapas: pré-leitura e pós-leitura.

Na análise da interação, partiremos da apresentação de eventos pedagógicos significativos de cada uma das aulas selecionadas durante as quais tentamos fazer um trabalho de leitura crítica, através de uma postura interacionista que valoriza uma

¹⁸ Segundo Hutchinson & Waters (1996, p. 19), o *ESP* é uma abordagem para a aprendizagem de uma língua que se fundamenta na necessidade do aluno. Sendo assim, possui objetivos definidos, como aprender a língua para desempenhar tarefas dentro da área de atuação e está centrado na linguagem e em conteúdos apropriados às atividades específicas de atuação (léxico, gramática, habilidades, gênero).

intervenção dialógica em que as vozes do professor e dos alunos são ouvidas e contribuem para a interpretação de discursos e para os diferentes tipos de posicionamentos discursivos.

Essa postura dialógica que estamos assumindo é contrária à posição de alguns autores pós-estruturalistas como Coracini (1995) que considera 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.*, p. 67). Sem dúvida, essa 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 vêem qualquer espaço institucional – como a escola e a academia – perpassado por discursos de poder e por regulamentos que controlam totalmente os sujeitos. Sabemos que as pesquisas pós-estruturalistas deram uma grande contribuição 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, queremos acreditar na possibilidade da agência de ambos, professor e alunos, no processo de leitura crítica de textos. Queremos considerar, assim, o papel do professor como “desvelador” de discursos ideológicos, e o dos alunos como agentes mais autônomos no processo de construção de sentidos e de interpretação de discursos.

4.1 Análises pré-pedagógicas

Nesse item, apresentaremos as análises pré-pedagógicas dos textos presentes no livro didático e dos outros dois textos externos ao LD que utilizamos para a intervenção.

Como essas análises foram feitas antes da prática interacional de sala de aula, elas constituem nossa agenda na qual são apresentados os nossos objetivos e expectativas em relação ao trabalho que pretendíamos realizar com os textos, bem como nossas próprias interpretações em relação aos discursos neles subjacentes.

4.1.1 Análise pré-pedagógica dos textos do LD

O LD (SOARS, L & SOARS, J. *American Headway I*. Oxford: Oxford University Press, 2001) adotado para as aulas de língua inglesa, no contexto escolhido para

esta pesquisa, é composto de 14 unidades. Cada unidade é dividida em 5 partes: 1) *Starter* ou *Presentation* – na qual aparecem atividades de *warm-up* em relação ao tema e ao vocabulário que serão contemplados na unidade e um título seguido do tópico gramatical que será estudado na unidade; 2) *Practice* – na qual são propostos exercícios orais e escritos sobre o tópico gramatical sugerido; 3) *Reading and Listening* – na qual sempre há um texto e atividades de leitura; 4) *Vocabulary and pronunciation* – com proposta de exercícios de vocabulário (geralmente do tipo “complete” ou “relacione”) e, em algumas unidades, exercícios de prática oral; 5) *Everyday English* – geralmente apresenta exercícios nocionais-funcionais que não têm a ver, necessariamente, com o tema da unidade.

Os textos escolhidos para o trabalho de coleta dos dados deste trabalho (apresentados a seguir), compõem as partes 1, 2 e 3 da unidade três do livro. São ao todo seis textos, de diferentes códigos semióticos - uma parte verbal e outra visual. Escolhemos os textos da unidade três para compor a proposta de intervenção pelo fato de trazerem um tema (“o mundo do trabalho”) que faz parte do cotidiano dos alunos/professores e, principalmente, por ser este um tema cujos textos apresentam aspectos ideológicos interessantes que, no nosso entendimento, poderiam levar à diferentes posicionamentos.

Parte 1 – Textos: “David Lee” e “Pam Green”

3 The world of work

Present Simple 1 – *he/she/it* • Questions and negatives • Jobs • What time is it?

STARTER

What are the jobs of the people in your family? Tell the class.

My father is a doctor.

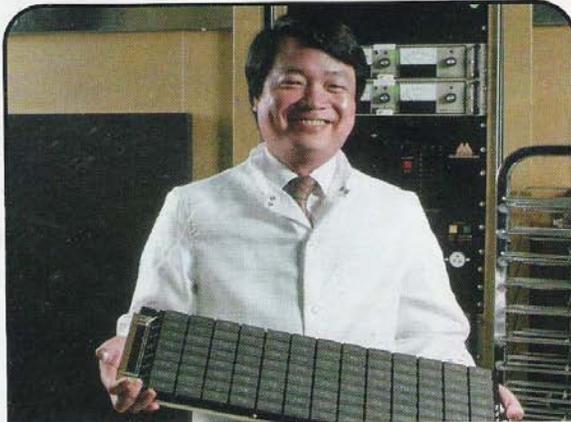
My mother is a ...

My brother ...

THREE JOBS

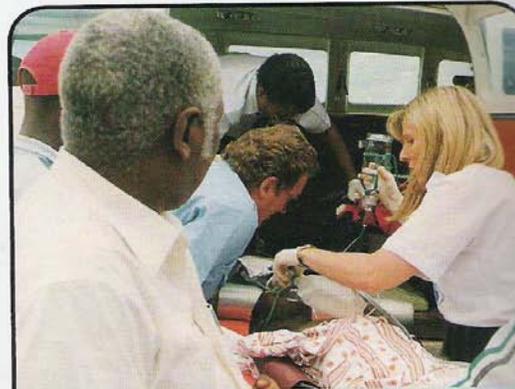
Present Simple *he/she/it*

1 T 3.1 Listen and read about David and Pam.



David is a computer scientist. He comes from Taipei in Taiwan, but now he lives in the United States. He works three days a week for Golden Gate Computers in the small town of Lake Forest, California. He speaks three languages: Chinese, English, and Japanese. He's married and has a daughter. He likes playing tennis and riding his bicycle in his free time.

David Lee



Pam is a doctor. She's Canadian but now she lives in Nairobi, Kenya, in East Africa. She isn't an ordinary doctor—she's a flying doctor. Every day, from 8 A.M. to 10 A.M. she speaks to people on her radio, then she flies to help them. She works 16 hours a day nonstop but she loves her job. She isn't married. She has no free time.

Pam Green

GRAMMAR SPOT

- 1 Underline all the verbs in the texts. *is comes*
- 2 What is the last letter of these verbs?
- 3 Practice saying the verbs. Read the texts aloud.

Parte 2 – Texto: “Fernando Costa”

2 Complete the sentences about David and Pam.

1. He's a computer scientist. She 's _____ a _____ doctor.
2. David comes from Taiwan. Pam _____ Canada.
3. She lives in a big city, but he _____ in a _____ town.
4. He _____ three days _____ week. She _____ 16 hours a day _____.
5. She _____ to sick people on her radio. He _____ three languages.
6. She loves her job and he _____, too.
7. He _____ daughter. She _____ married.
8. He _____ playing tennis and riding his _____ in his free time. She never _____ free time.

T 3.2 Listen and check.

PRACTICE

Talking about people

1 Read the information about Fernando.

Fernando Costa	
Job	Taxi Driver
Country	Brazil
Town	Fortaleza
Place of work	all over Fortaleza
Languages	Portuguese and a little English
Married?	No
Family	A dog (!)
Free time	walking his dog, playing soccer

2 Talk about Fernando.

Fernando is a taxi driver.

He comes from Brazil and he ... Fortaleza.

He works ...

He isn't ...

He speaks Portuguese and ...

He has ...

He likes ...

3 Write about a friend or a relative. Talk to a partner about him/her.
My friend Anna is a student. She lives in ...

Parte 2 – Textos: “Keiko Wilson” e “Mark Kingman”

WHAT DOES SHE DO?

Questions and negatives

- 1 **T 3.3** Read and listen. Complete the answers. Practice the questions and answers.

Where does David come from? Taipei, _____ Taiwan.
 What does he do? He's _____ computer scientist.
 Does he speak Chinese? _____, he does.
 Does he speak Spanish? _____, he doesn't.

GRAMMAR SPOT

- What does she/he do? = What's her/his job?
 - Complete these sentences with the correct form of *come*.
Affirmative
 He _____ from Taiwan.
Negative
 He _____ from Japan.
Question
 Where _____ he _____ from?
 - Notice the pronunciation of *does* and *doesn't*.
 /dʌz/ /dʌz/ /'dʌznt/
Does he speak Chinese? Yes he **does**./No, he **doesn't**.
- ▶ Grammar Reference 3.1 p. 136

- 2 Complete the questions and answers.

- Where _____ Pam _____ from?
Canada.
- What _____ she _____?
She's a doctor.
- _____ she fly to help people?
Yes, she _____.
- _____ she _____ Chinese and Japanese?
No, she _____.

- T 3.4** Listen and check.

- 3 Write similar questions about Fernando the taxi driver. Ask and answer with a partner.

Where does Fernando come from?

Fortaleza.

PRACTICE

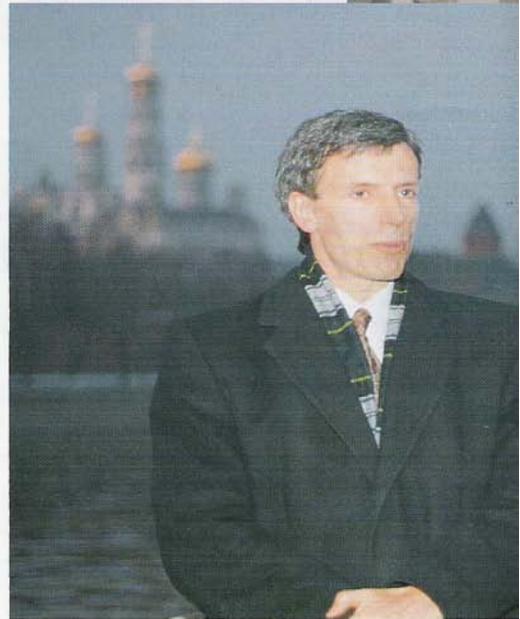
Asking about people

- 1 Read the information about Keiko or Mark.

Keiko Wilson	
Job	an interpreter
Country	Japan
Town	New York
Place of work	at the United Nations
Languages	Japanese, English, and French
Family	married to an American, two sons
Free time	skiing

- 2 Talk to a partner.

Keiko's an interpreter. She comes from Japan. She lives ...





Mark Kingman	
Job	a journalist for CNN
Country	U.S.
Town	Moscow
Place of work	in an office
Languages	English, Russian, and German
Family	married, three daughters
Free time	playing tennis

3 Write questions about Keiko or Mark.

- Where/come from?
Where does Keiko come from?
- Where/live?
- What/do?
- Where/work?
- Does he/she speak French/Spanish...?
- What... in his/her free time?
- ... listen to music?
- How many children...?
- ... a dog?

4 Don't look at the information. Ask and answer questions with your partner.

5 Now ask your partner the same questions about a friend or relative.

Listening and pronunciation

6 **T 3.5** Listen to the sentences about Fernando, Keiko, and Mark. Correct the wrong sentences.

Fernando comes from Brazil.

Yes, that's right.

Fernando lives in New York.

No, he doesn't. He lives in Fortaleza.

7 **T 3.6** Put a check (✓) next to the sentence you hear.

1. He likes his job.
 She likes her job.
2. She loves walking.
 She loves working.
3. He's married.
 He isn't married.
4. Does she have three children?
 Does he have three children?
5. What does he do?
 Where does he go?

Check it

8 Put a check (✓) next to the correct sentence.

1. She comes from Japan.
 She come from Japan.
2. What he do in his free time?
 What does he do in his free time?
3. Where lives she?
 Where does she live?
4. He isn't married.
 He doesn't married.
5. Does she has two sons?
 Does she have two sons?
6. He doesn't play soccer.
 He no plays soccer.
7. She doesn't love Peter.
 She doesn't loves Peter.
8. What's he's address?
 What's his address?

Parte 3 – Texto: “The man with thirteen jobs”

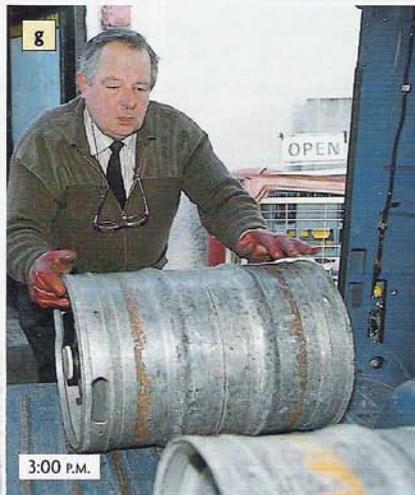
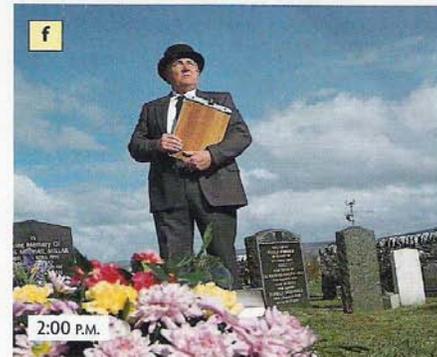
READING AND LISTENING

Seamus McSporrán—the man with thirteen jobs!

1 Seamus McSporrán /'ʃeɪməs mək'spɔːrən/ comes from Scotland. Look at the photographs of some of the things he does every day.



The man with thirteen jobs



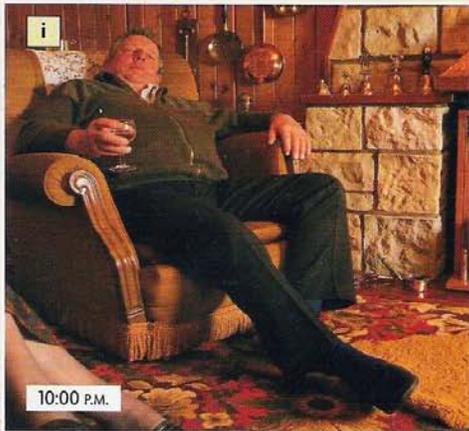
- 2 Match a sentence to a photograph.
- h 1. He helps in the shop.
 - 2. He makes breakfast for the hotel guests.
 - 3. He pumps gas.
 - 4. He delivers beer to the pub.
 - 5. He gets the mail from the boat.
 - 6. He drives the children to school.
 - 7. He delivers the mail.
 - 8. He has a glass of wine.
 - 9. He works as an undertaker.

SEAMUS McSPORRAN is a very busy man. He is 60 years old and he has 13 jobs. He is a mail carrier, a police officer, a fire fighter, a taxi driver, a schoolbus driver, a boatman, an ambulance driver, an accountant, a gas station attendant, a bartender, and an undertaker. Also, he and his wife, Margaret, have a shop and a small hotel.

Seamus lives and works on the island of Gigha /'giyǝ/ in the west of Scotland. Only 120 people live on the island but in the summer 150 tourists come by boat every day.

Every weekday Seamus gets up at 6:00 and makes breakfast for the hotel guests. At 8:00 he drives the island's children to school. At 9:00 he gets the mail from the boat and delivers it to all the houses on the island. He also delivers beer to the island's only pub. Then he helps Margaret in the shop.

He says: "Margaret likes being busy, too. We never take vacations and we don't like watching television. In the evenings Margaret makes supper and I pay the bills. At 10:00 we have a glass of wine and then we go to bed. Perhaps our life isn't very exciting, but we like it."



3 Read about Seamus. Answer the questions.

1. Where does Seamus live?
2. How old is he?
3. How many jobs does he have?
4. What's his wife's name?
5. What does she do?
6. How many people live on the island of Gigha?
7. How many tourists visit Gigha in the summer?
8. What does Seamus do in the morning?
9. What do he and Margaret do in the evening?

4 Look at the photographs. Ask and answer questions with a partner about times in Seamus's day.

What does he do at 6 o'clock?

He gets up and makes breakfast.

5 **T 3.7** Listen to four conversations from Seamus's day. After each one answer these questions.

1. Is it morning, afternoon, or evening?
2. Who are the people? Where are they?
3. What is Seamus's job?

6 Complete the conversations.

1. A Good _____. Can I _____ two ice creams, please?
B Chocolate or vanilla?
A One chocolate, one vanilla, please.
B That's £1.80. Anything _____?
A No, thank you.
2. A Only _____ letters for you this _____, Mrs. Craig.
B Thank you very much, Mr. McSporrان. And _____'s Mrs. McSporrان this _____?
A Oh, she's very well, thank you. She's _____ in the shop.
3. A A glass of _____ before bed, my dear?
B Oh, yes please.
A _____ you are.
B Thank you, my dear. I'm very _____ this _____.
4. A Hello, Mr. McSporrان!
B Good _____, boys and girls. Hurry up, we're late.
A Can I sit here, Mr. McSporrان?
C No, no, I _____ to sit there.
B Be quiet _____ of you, and SIT DOWN!

Practice the conversations with your partner.

Nas duas primeiras páginas da unidade três, aparecem três textos escritos, acompanhados de imagens (conforme apresentação anterior, nas páginas 88 a 93) sendo que os dois primeiros são textos descritivos e o último é apresentado em forma de um quadro com informações sobre uma pessoa que aparece em uma imagem que se destaca na página. É possível perceber rapidamente que o principal objetivo dessa unidade do LD é o ensino de itens gramaticais, mais especificamente o ensino da conjugação do tempo presente com os pronomes *he/she/it*, bem como suas formas interrogativa e negativa. Esse objetivo aparece explícito logo abaixo do título da unidade e abaixo do título da primeira parte (*Three jobs*), e é confirmado nos exercícios propostos e nos outros dois textos da unidade, que se apresentam como uma forma de “prática” desse tópico gramatical. Sendo assim, todos os exercícios propostos nas páginas analisadas têm como finalidade “o domínio das unidades estruturais e das regras para a combinação desses elementos” (JOHNSON, 2004, p. 20), o que configura claramente uma concepção estruturalista de linguagem.

Da mesma forma, todos os textos apresentam verbos somente no tempo presente, o que corrobora a afirmação de Dendrinós (1995, p. 56) de que no LD de LE, além de se determinar o que vai ser ensinado e como, os textos que normalmente se apresentam são instrucionais, no sentido de que contêm o objeto da instrução, isto é, os elementos da língua que os alunos devem aprender. O fato de esses textos apresentarem verbos somente no tempo presente impõe uma “verdade” sobre o conteúdo e o tema tratados e, assim, não deixa brechas para dúvidas que gerariam qualquer tipo de posição contrária à forma como o tema está sendo apresentado, eliminando a possibilidade de reflexão sobre o tema.

Esses mesmos tipos de textos, segundo Dendrinós (*op. cit.*), fazem com que os alunos sejam “pedagogizados” como aprendizes e não como seres sociais, pois carregam uma autoridade que está parcialmente relacionada ao poder da língua escrita e também porque aparecem no LD: um artefato cultural que constitui uma autoridade institucional.

Ao procedermos a esta análise, mesmo em se tratando de textos que apresentam vocabulário simples, de nível lingüístico elementar, não podemos nos esquecer que os alunos têm um conhecimento de inglês bastante limitado. Sendo assim, é necessário

levarmos em conta que todos os alunos/professores das duas turmas escolhidas para as gravações das aulas têm um conhecimento mínimo da língua inglesa, adquirido principalmente durante os anos do Ensino Fundamental e Médio. Apenas 40% desses alunos passaram diretamente do Ensino Médio para o Ensino Superior. O restante (40%) são pessoas com idade entre 25 e 40 anos que pararam de estudar e, depois de vários anos, voltaram a frequentar o ensino formal. Portanto, acreditamos que seria necessário dar um apoio lingüístico, através de inferência ou de tradução de alguns itens lexicais e gramaticais.

Nosso planejamento era fazer esse trabalho durante as interações, sempre que possível de forma contextualizada, tentando ativar o “construto esquemático” dos alunos, ou através de inferência. Nossa crença se baseava na expectativa de que alguns alunos poderiam utilizar seu conhecimento de algumas palavras, como pronomes, alguns substantivos e verbos. Pensamos também em usar as falas dos alunos lingüisticamente mais competentes como *scaffolding*, ou seja, como apoio para uma interpretação dos textos que levasse à interpretação de discursos e a diferentes posicionamentos (de aliança ou resistência), pois acreditamos que o conhecimento de algum vocabulário seja minimamente necessário para tal empreendimento.

Os dois textos da parte 1 (*Three jobs – David Lee e Pam Green*) e o primeiro texto da parte 2 (*Practice – Fernando Costa*) da Unidade 3 são compostos com três grandes imagens das pessoas sobre as quais tratam os textos. Podemos perceber nos textos escritos que as informações que aparecem referem-se apenas às personagens descritas como, por exemplo, seu trabalho (*David is a computer scientist*); seu local de origem e atual (*He comes from Taipei, in Taiwan, but now he lives in the United States*); alguma habilidade (*He speaks three languages...*); informação sobre a família (*He's married...*); e alguma atividade de lazer (*He likes playing tennis and riding his bicycle in his free time*). O segundo texto da parte 1 segue essa mesma ordem de apresentação de informações, porém com uma descrição breve da rotina de trabalho da personagem: *Every day, from 8 a.m. to 10 a.m. she speaks to people on her radio, then she flies to help them. She works 16 hours a day nonstop but she loves her job*. No primeiro texto escrito da parte 2, as informações sobre a personagem aparecem em forma de lista.

Em um primeiro momento, como já foi discutido anteriormente, fica claro que o único objetivo dos textos é ensinar um tópico gramatical – o presente simples. Esse tempo verbal define, em parte, que o trabalho é sempre assim, dessa forma que está representado lingüística e imagetivamente: traz felicidade, pois as imagens apresentam suas personagens sorrindo (nas imagens dos três textos); traz sucesso, uma vez que as personagens aparecem elegantes, bem vestidas (como nas imagens dos textos das partes 1 e 2); traz bem estar (como na imagem do texto da parte 3), em que a personagem aparece em uma poltrona confortável, apreciando uma taça de vinho ao final de seu dia de treze empregos. Assim, os textos mostram uma imagem idealizada do “mundo do trabalho” que é representada também pelas imagens das personagens. Constatamos, assim, que há representações sobre o tema do trabalho: trabalhar é bom, o trabalho traz felicidade, o trabalho traz sucesso, trabalhar é prazeroso. Mesmo que se trabalhe dezesseis horas por dia sem parar e que não se tenha tempo livre, como é o caso da médica do segundo texto da parte 1 (*She works 16 hours a day nonstop but she loves her job. She has no free time*); ou mesmo que a personagem tenha treze empregos diferentes, como é o caso do Seamus MacSporran (texto da parte 3), a representação do trabalho é sempre positiva.

Os textos, neste caso, não problematizam o tema “o mundo do trabalho” e são apenas um pretexto para ensinar o presente simples. Esta representação sempre positiva do trabalho silencia ou apaga, a nosso ver, outras representações ou visões sobre o tema. Não há outras representações do trabalho, por exemplo, como sacrifício, cansaço, injustiça, exploração, etc, ou mesmo desemprego! Em todos os textos, o discurso idealizado presente é: trabalho é sinônimo de prazer ou trabalhar é prazeroso. Esta é a única imagem construída sobre o tema. Não é levado em conta, por exemplo, o fato de que nem sempre trabalho é sinônimo de prazer; nem sempre as pessoas gostam do que fazem e estão completamente felizes, realizadas e bem sucedidas com os seus trabalhos, com suas profissões. Ao contrário: em todos os textos as personagens apresentadas nas imagens são pessoas bem sucedidas profissionalmente, bem vestidas, felizes.

Desta maneira, como afirma Dendrinós (1995), o LD “posiciona o estudante como leitor e aprendiz”; ou seja, esses textos determinam um posicionamento passivo dos alunos como leitores frente ao tema tratado, uma vez que eles não são desafiados, em

nenhum momento, a fazer qualquer escolha interpretativa. Assim, os textos do LD “são ideológicos não apenas no que dizem, mas no modo como dizem e no modo como determinam a leitura e o papel do leitor”. (DENDRINOS, *op. cit.*, p. 59)

A nossa grande expectativa era verificar como os alunos iriam se posicionar frente a este discurso positivo do trabalho. A nossa crença era de que, em algum momento, eles seriam capazes de chegar a uma interpretação do discurso subjacente, e que, principalmente, pudessem se posicionar. Pretendíamos alcançar nosso objetivo, através das apresentadas a seguir, na nossa proposta de trabalho com os textos.

Parte 1 e 2 (textos: *David Lee, Pam Green e Fernando Costa*):

Pré-leitura:

Para um trabalho de pré-leitura, pediríamos para os alunos inicialmente observarem o título da unidade e as figuras das páginas 16 e 17 do LD (apresentadas nas páginas 87 e 88 desse trabalho). Em seguida, perguntaríamos:

1) De acordo com o título da unidade e as imagens apresentadas nas páginas 16 e 17, sobre o que são esses textos?

Em seguida, faríamos as seguintes perguntas, em inglês:

2) Describe the pictures in these two pages and answer:

- Who are the people here?

-Where are they from?

-What are they doing?

-What are their jobs?

-Are they happy? Sad? Nervous? Stressed?

Pretendíamos, com essas perguntas, fazer uma interpretação da parte visual, que levasse os alunos a construírem sentidos no nível textual para, posteriormente, fazer perguntas que os apoiassem a interpretação do discurso.

Pós-leitura:

Depois que os alunos discutissem as perguntas de pré-leitura, pediríamos que lessem os textos para fazermos as perguntas listadas a seguir.

1) What are these people jobs?

2) Where are they from?

As perguntas 1 e 2 tinham como objetivo fazer com que eles confirmassem as hipóteses levantadas em relação às personagens.

3) What is the information about the people in the texts (besides their jobs)?

A pergunta 3 deveria levá-los, também, a uma interpretação de nível textual.

4) Are these people happy with their jobs? Why?

5) Pam Green works 16 hours a day nonstop and she has no free time. Is it possible to love a job like this? Is Pam Green really happy with her job? Discuss with a partner.

6) Are you happy with your job? Why?

7) What are the positive and the negative aspects of your job?

Já as perguntas 4, 5, 6 e 7 tinham como objetivo apoiar os alunos na interpretação do discurso de trabalho e na construção de discursos de aliança e de resistência.

Parte 2 (textos: *Keiko Wilson e Mark Kingman*):

Pré-leitura:

Inicialmente pediríamos para os alunos observarem as imagens das duas personagens e, sem ler as informações sobre cada uma, deveriam discutir as perguntas listadas a seguir, como forma de levantamento de hipóteses.

1) Where are they from?

2) Where are they?

3) Are they married?

4) Do they have children?

5) What are their jobs?

6) Where do they work?

7) Do they have free time?

As perguntas 8 e 9, caracterizadas como sendo do tipo mais crítico, tinham como objetivo levar os alunos a interpretarem o discurso ideológico dos textos e, também, de se posicionarem diante dele:

8) Are they happy or sad? Are they successful? Are they busy?

9) Are these people professionally happy? Why?

Como os textos são simples, optamos por fazer as perguntas sobre as personagens em inglês, pois acreditávamos que os alunos conseguiriam responder. Tínhamos uma expectativa em relação a isso: verificar como os alunos reagiriam se questionados em inglês. Essas perguntas, apesar de serem simples, tinham como objetivo levar os alunos a observarem com atenção as imagens para que pudessem interpretar o discurso de trabalho subjacente. Posteriormente, na etapa de pós-leitura, pretendíamos ampliar a discussão, com perguntas mais complexas (no sentido de serem perguntas de interpretação do discurso de trabalho) que, por esse motivo, foram feitas em português:

Pós-leitura:

1) Há alguma semelhança em relação às informações sobre essas pessoas com aquelas da página anterior (David Lee, Pam Green e Fernando Costa)?

2) Todas parecem ser pessoas bem sucedidas profissionalmente? Por quê? As informações dão pistas sobre isso?

3) Que imagem de trabalho é passada por essas imagens?

Parte 3 (texto: *The man with thirteen jobs*)

Para esse texto, o LD sugere algumas perguntas para serem respondidas após a leitura. Porém, essas perguntas partem de uma visão tradicional de leitura, segundo a qual o texto é considerado o produto e, assim, o significado está contido em sua superfície textual, ou seja, nos signos lingüísticos impressos nesse texto. As perguntas propostas no LD não levam em conta o papel do leitor como sujeito ativo no processo de construção de sentidos. O único objetivo é fazer com que os alunos busquem respostas sobre informações lineares do texto. Além disso, não há exercícios ou propostas de momentos para uma discussão sobre os sentidos possíveis a partir do tema “o mundo do trabalho” que é tratado, nem mesmo sobre a realidade mais concreta ou contextualizada dos alunos. Assim, o LD não propõe exercícios para que os alunos discutam mais profundamente o tema. Sendo assim, a nossa proposta foi a de dar um outro encaminhamento de leitura:

Pré-leitura:

Inicialmente discutiríamos as imagens apresentadas junto ao texto, fazendo as seguintes perguntas:

1. How old is the man in the pictures?
2. What are his jobs, according to the pictures?
3. How many jobs does he have?
4. Is he happy? Sad? Nervous? Stressed?
5. What time does he start his routine?
6. Who is the woman with him (picture h)?

O objetivo era sempre fazer inicialmente uma interpretação em nível textual para, aos poucos, chegar a questionamentos que levassem à interpretação discursiva e a diferentes posicionamentos frente ao texto.

Pós-leitura:

As perguntas que propusemos nessa fase de pós-leitura tinham como objetivo provocar reflexão para que os alunos pudessem identificar o discurso ideológico sobre trabalho:

1. Na vida real é possível alguém ter 13 trabalhos diferentes? Como?
2. Você acha que Seamus tem um bom salário?
3. Você conhece pessoas que nunca tiram férias?
4. É possível alguém nunca tirar férias e ainda parecer sempre disposto e feliz? Na vida real é sempre assim?
5. Você aceitaria trabalhar sem nunca tirar férias? Isso é possível legalmente?
6. Para Seamus o trabalho é sinônimo de quê?

4.1.2 Análise pré-pedagógica dos textos externos ao LD

Neste item apresentaremos as análises pré-pedagógicas dos textos externos ao LD: *An american talks about the Protestant work ethic* e *Who built the pyramids?* Por apresentarem perspectivas discursivo-ideológicas diferentes, foram escolhidos para a intervenção após termos trabalhado com os textos do LD. As análises são apresentadas

separadamente, pois os dois textos possuem características diferentes quanto aos aspectos lingüísticos e principalmente quanto aos aspectos ideológicos.

Texto 1: *An American talks about the Protestant Work Ethic at the turn of the century*

An American talks about the Protestant Work Ethic at the turn of the century

*If you ask the average American about the Protestant Work Ethic, **he (she)** will probably say something about **his (her)** grandparents or great-grand parents **who** had a hard life “back then”, and worked from sun-up to sun-down without complaining because it was “good for them”, because that’s the way “honest” people lived – serious, even somber, independent God-fearing people. Some of those God-fearing people were fundamentalists – no drinking, no smoking, no dancing, no sex before marriage. But after the impact of the 1960’s counter-culture, people are more concerned with leisure time and enjoying life. Why be “busy, busy, busy” all the time, from the moment you’re born to the moment you die? We’ve thrown that old popular saying – “Idle hands are the devil’s workshop” – out the door.*

(JoAnne Busnardo)

Como este texto apresenta um nível lingüístico mais complexo, se comparado aos textos do LD, acreditamos que seria necessário trabalhar alguns itens lexicais e verbais. A nossa crença era a de que os alunos saberiam os significados dos pronomes pessoais e possessivos, porém talvez sem a função de referência que pretendíamos trabalhar para mostrar aos alunos a sua importância para dar “textura” ao texto. Os alunos também saberiam o significado de alguns verbos como: *say, had, lived, work, drinking, smoking, dancing, were, enjoying, be*. Porém, com certeza teríamos que trabalhar com o significado de outros verbos, substantivos, adjetivos e expressões como: *complaining, be born, die, have thrown out, average, back then, even somber, independent God-fearing people, concerned, leisure time, popular saying, “Idle hands are the devil’s workshop”*. Pretendíamos fazê-lo, inicialmente, através de inferência. Porém, quando não fosse possível

ou quando os alunos não conseguissem estabelecer sentido a essas palavras/expressões, as listaríamos no quadro, dando a eles a tradução.

Esse texto é de autoria da Prof. JoAnne Busnardo (docente aposentada do DLA-IEL-UNICAMP). Como nossa ex-orientadora, o seu objetivo foi produzir um texto que apresentasse um discurso diferente daquele discurso ideológico de trabalho como prazer, presente nos textos do LD, que pudesse servir para o nosso propósito de trabalhar com perspectivas diferentes de discurso sobre um mesmo tema (“perspectivismo crítico”). Dessa forma, esse texto apresenta uma outra visão: o trabalho como virtude. Esta visão foi trazida pelos Puritanos no período de colonização norte-americana e é manifestada através de uma filosofia de vida denominada “ética protestante do trabalho” (*Protestant work ethic*), cujo pensamento dominante é expresso pelo ditado popular “mãos vazias são oficina do diabo” (*Idle hands are the devil’s workshop*). Nesse sentido, a autora apresenta essa filosofia de vida através de palavras ou expressões que a caracterizam, conforme o trecho: *...worked from sun-up to sun-down without complaining because it was “good for them”, because that’s the way “honest” people lived – serious, even somber, independent God-fearing people*; e também através do ditado popular *Idle hands are the devil’s workshop*.

A autora também mostra como a visão da contracultura dos anos 60 impactou esse pensamento puritano e fez com que os norte-americanos passassem a se preocupar com o lazer e também em “aproveitar a vida”. Em outras palavras, o movimento da contracultura trouxe o seguinte questionamento: *Why be busy, busy, busy all the time, from the moment you’re born to the moment you die?* Esse trecho, como também *We’ve thrown that old popular saying – “Idle hands are the devil’s workshop” – out the door*, mostram o posicionamento da autora em relação à ética protestante do trabalho.

O discurso de trabalho como virtude também pode ser identificado na nossa sociedade. Uma das provas desse fato é que também temos, na nossa língua, um ditado correspondente àquele citado pela autora do texto que é: “Mente vazia é oficina do diabo”. E, também, se retomarmos o pensamento dos nossos antepassados, havia uma preocupação com o labor e uma desvalorização do ócio. Sendo assim, tínhamos algumas expectativas em relação ao discurso de trabalho do texto:

- 1) acreditávamos que os alunos seriam capazes de interpretar o discurso de trabalho presente no texto;
- 2) acreditávamos que os alunos poderiam construir discursos de aliança e contra-discursos.

Por fim, esperávamos que os alunos pudessem relacionar o discurso de trabalho desse texto com o discurso de trabalho dos textos do LD e, assim, percebessem que há outras perspectivas sobre o tema, ou outras visões, diferentes daquela única, idealizada, presente no LD.

Para tentarmos levar os alunos a construir sentidos em relação ao discurso de trabalho desse texto, elaboramos, como para os textos apresentados anteriormente, perguntas para orientarem a interação antes e após a leitura do texto. Além de tentar levar os alunos a interpretarem discursos, algumas perguntas também objetivaram o trabalho com a linguagem.

Pré-leitura:

- 1) Discuta em grupos o que significa *Protestant Work Ethic*. A partir de sua discussão, qual o assunto do texto?
- 2) De acordo com o título, quem é o narrador do texto?

Pós-leitura:

- 1) O que significa *Protestant Work Ethic*, de acordo com o texto? Como o autor do texto caracteriza o modo de pensar das pessoas que viviam de acordo com a ética protestante do trabalho? Quais são os adjetivos usados?
- 2) As palavras em negrito referem-se a quem?
- 2) Por que as expressões *back then, good for them, honest, busy, busy, busy*, estão entre aspas? O que elas significam?
- 3) Como o texto caracteriza os fundamentalistas? Quem são essas pessoas?
- 4) Discuta as expressões ou palavras abaixo, e tente descobrir que informação o texto traz sobre o impacto da contracultura dos anos 60.
 1. *concerned*
 2. *leisure time*

3. *enjoying life*

4. *born*

5. *die*

5) Qual a função do *but* no texto?

6) O que significa *old popular saying*?

7) Você conhece um ditado popular em português que tem relação com *Idle hands are the devil's workshop*?

8) Nos textos que vimos no livro didático, percebemos que é passada uma visão de trabalho (discutir). O ditado *Idle hands are the devil's workshop* reforça uma visão de trabalho das pessoas que viviam de acordo com a ética protestante do trabalho. Qual é essa visão?

9) Qual é a atitude do autor do texto em relação à ética protestante do trabalho? Comprove com trechos do texto.

10) Você concorda com o autor?

11) Você acha que nos dias de hoje há uma tensão entre fundamentalistas e não fundamentalistas?

12) No Brasil, existem questões relacionadas à religião tradicional que dividem as pessoas? Quais são? É fácil tomar uma posição frente a elas?

Texto 2: *Who built the pyramids?*

WHO BUILT THE PYRAMIDS?

Who built the seven towers of Thebes?

The books are filled with the names of kings.

Was it kings who hauled the craggy blocks of stone?...

In the evening when the Chinese wall was finished

Where did the masons go?...

(Bertolt Brecht)

MIKE LEVEFRE

*It is a two-flat dwelling, somewhere in Cicero, on the out-skirts of Chicago. He is thirty-seven. He works in a steel mill. On occasion, **his** wife Carol works as a waitress in a neighborhood restaurant; otherwise, **she** is at home, caring for **their** two small children, a girl and a boy.*

*I'm a dying breed. A laborer. Strictly muscle work... pick it up, put it down, pick it up, put it down. **We** handle between forty and fifty thousand pounds of steel a day. (Laughs) I know this is hard to believe – from four hundred pounds to three- and four-pound pieces. It's dying.*

...

*I say hello to everybody but my boss. At seven **it** starts. My arms get tired about the first half-hour. After that, **they** don't get tired any more until maybe the last half-hour at the end of the day. I work from seven to three thirty. My arms are tired at seven thirty and they're tired at three o'clock. I hope to God I never get broke in, because I always want my arms to be tired at seven thirty and three o'clock. (Laughs) 'Cause that's when I know that there's a beginning and there's an end. That I'm not brainwashed. In between, I don't even try to think.*

...

*I got chewed out by my foreman once. **He** said, "Mike, you're a good worker but you have a bad attitude." My attitude is that I don't get excited about my job. I do my work but I don't say whoopee-doo. The day I get excited about my job is the day I go to a head shrinker. How are you gonna get excited about pullin' steel? How are you gonna get excited when you're tired and want to sit down?*

...

*It's not just the work. Somebody built the pyramids. Somebody's going to build something. Pyramids, Empire State Building – these things just don't happen. There's hard work behind **it**. I would like to see a building, say, The Empire State, I would like to see on one side of **it** a foot-wide strip from top to bottom with the name of every bricklayer, the name of every electrician, with all the names. So when a guy walked by,*

he could take his son and say, "See, that's me over there on the forty-fifth floor. I put the steel beam in." Picasso can point to a painting. What can I point to? A writer can point to a book. Everybody should have something to point to.

(Studs Terkel. Working, New York Soon Books, 1972, pp. 1-10)

Para esse texto, acreditávamos que vários itens lexicais deveriam ser trabalhados com os alunos (sempre com a tentativa inicial de fazer inferência) para que conseguissem interpretar o texto para chegar à construção de discursos. Se nossas expectativas estivessem certas, teríamos que trabalhar as seguintes palavras e/ou expressões-chave para apoiar a leitura:

1. *Thebes*
2. *hauled*
3. *craggy*
4. *mason*
5. *dwelling*
6. *out-skirts*
7. *steel mill*
8. *dying breed*
9. *laborer*
10. *handle*
11. *brainwashed*
12. *break in*
13. *chewed out*
14. *foreman*
15. *whoopie-doo*
16. *pullin' steel*
17. *bricklayer*
18. *beam in*
19. *should have*
20. *guy*

21. *head shrinker*

Um aspecto marcante nesse texto é o uso dos pronomes. Optamos por colocá-los em negrito como estratégia para chamar a atenção dos alunos durante a leitura e, também, para depois fazer uma discussão do uso de cada um deles com a função de dar “textura” ao texto.

Nesse texto, aparecem vários conectores e expressões que têm a função de ligar idéias ou orações. Como também pretendíamos dar uma atenção especial a eles, optamos por apresentá-los sublinhados. São eles: *otherwise*, *but*, *after that*, *'cause that's when*, *that*, *so*, *and*. Sabíamos que os alunos já possuíam o conhecimento sobre o significado de alguns deles, como *and*, *but*, *that*, pois aparecem nos textos do LD. Porém, no LD não há um planejamento para o seu uso, conforme observamos no decorrer dos exercícios propostos para os textos.

A nossa grande preocupação em relação a esse texto, já que tínhamos consciência da sua complexidade lingüística para o nível de conhecimento da língua inglesa dos alunos, era não cair na armadilha de, diante das dificuldades de interpretação dos alunos, começar a fazer tradução literal do texto. O nosso objetivo foi fazer com que os alunos fossem guiados, durante as interações, pelas perguntas que elaboramos previamente, para que, desta maneira, eles pudessem chegar à interpretação do discurso e depois pudessem construir discursos de aliança ou de resistência.

O texto *Who built the pyramids?* foi tirado do livro *Working*, de Studs Terkel. Nesse livro, o autor publica entrevistas que faz com pessoas comuns, falando sobre temas do seu cotidiano; no caso deste, o tema é trabalho. O texto é originalmente mais longo – 10 páginas. Usamos apenas alguns trechos – quatro no total - porque consideramos que não seria necessária a leitura do texto integral, que poderia ser cansativa para os alunos e, também, porque acreditamos que os trechos escolhidos seriam suficientes para a interpretação de outro discurso do trabalho, diferente daqueles apresentados nos textos trabalhados anteriormente.

O texto começa com um poema de Bertolt Brecht, que já apresenta uma das questões discutidas ao longo do texto, que é exatamente a autoria de um tipo de trabalho, o trabalho braçal, já dando um “tom” que, no nosso entendimento, é de desvalorização. Desse

modo, o autor faz duas perguntas: se foram os reis, cujos nomes aparecem nos livros, que carregaram os blocos de pedras para a construção das sete torres de Tebas; então, para onde foram os pedreiros que construíram a Muralha da China?

O primeiro parágrafo do texto é uma introdução do autor do livro, em que ele apresenta algumas características sobre o tipo de pessoa que estará falando sobre o seu trabalho: onde e como mora, sua idade, seu trabalho, nome e trabalho da esposa, número de filhos. Em seguida, começa a narrativa.

O primeiro trecho escolhido é o primeiro na ordem da narrativa apresentada no livro. Nele, o narrador já inicia afirmando que o tipo de trabalho que ele faz - que se caracteriza pela força braçal e pela repetição (*Strictly muscle work... pick it up, put it down, pick it up, put it down*) – ou melhor, ele próprio (um trabalhador), é uma “raça em extinção” (*I’m a dying breed. A laborer.*).

No segundo trecho escolhido, o narrador descreve sua rotina de trabalho e seu cansaço, afirmando que este cansaço aparece somente no início da sua atividade e quando está para terminar, pois entre o início e o fim ele tenta não pensar, talvez para não sentir mais cansaço ou mais dor.

No terceiro trecho, o narrador descreve sua falta de motivação para com a sua atividade de lidar com aço e reforça o cansaço e a dor que seu trabalho lhe causa.

No quarto e último trecho, o narrador apresenta sua insatisfação em relação à não autoria do produto final de um trabalho braçal como o dele. Em outras palavras, ele desabafa a desvalorização que há para com o tipo de trabalho que realiza. O que ele quer dizer, no nosso entendimento, é que além de tanta dor e cansaço, não há valorização.

Em síntese, o discurso de trabalho que podemos identificar neste texto é completamente diferente dos textos trabalhados anteriormente. Analisando o modo como o narrador descreve sua rotina de trabalho, que se resume em manusear toneladas de aço por dia através de exercício repetitivo e cansativo, ele descreve, na verdade, a dor do seu trabalho. Esta dor não é apenas física, no nosso entendimento. Há também uma dor psicológica, uma insatisfação, uma tristeza, traduzida pelo sentimento de desvalorização de um trabalho braçal em que o resultado final, ou o produto, não recebe a autoria daqueles que realmente “trabalharam” para que determinado empreendimento fosse concluído.

Assim, o discurso de trabalho subjacente é: o trabalho é doloroso; o trabalho é sinônimo de cansaço e de dor. Esse discurso é, na verdade, um contra-discurso daquele que aparece no LD – um discurso idealizado de trabalho como prazer, um discurso de trabalho no mundo globalizado em que o trabalhador braçal é totalmente eliminado, apagado, silenciado. Esperávamos que, ao final das interações com esse texto, norteados pelas perguntas que faríamos aos alunos, pudessemos problematizar o tema trabalho e, assim, levar os alunos a interpretar esse discurso e, principalmente, levá-los a fazer uma comparação entre os discursos interpretados anteriormente e o discurso presente nesse texto, fazendo-os perceber que aqui se apresenta um contra-discurso em relação ao discurso de trabalho do LD.

Pré-leitura:

Antes de iniciar a leitura do texto, entregaríamos uma folha com uma imagem de um urso panda e de um operário lidando com aço (conforme apresentação acima), com a pergunta: *Are they both extinct?* Esta estratégia foi inspirada no trabalho de Maxim (1998), no qual o pesquisador sugere a utilização de pistas não verbais para o ensino de leitura crítica quando realizada com alunos que apresentam um conhecimento lingüístico limitado que pode prejudicar o processo de interpretação de discursos. A idéia do pesquisador é trabalhar com vídeos. Aqui, adaptamos essa idéia com a elaboração de uma imagem que representa um determinado aspecto do discurso de trabalho presente no texto *Who built the pyramids?* A idéia era verificar se os alunos fariam alguma relação entre as duas imagens, no sentido de extinção de um animal com um trabalhador braçal, antecipando alguns sentidos recorrentes no texto.



ARE THEY BOTH EXTINCT?

Sendo assim, a primeira instrução foi a seguinte:

1) Em grupos, observe as imagens do panda e do “steelworker” e tente responder a pergunta que aparece abaixo. O que a pergunta quer dizer? Quais os sentidos que você constrói a partir dessas imagens? Há uma relação entre elas? Qual?

Em seguida, após receberem o texto, pediríamos aos alunos que inicialmente não lessem o texto e fizessem o seguinte:

- 2) Discuta em grupos o título do texto: Who built the pyramids? A partir de sua discussão, qual o assunto do texto?
- 3) Você acha que pode haver uma relação entre as imagens e o texto Who built the pyramids? Qual?

Pós-leitura:

Depois de deixar alguns minutos para a leitura do texto, os alunos seriam orientados a responder às seguintes perguntas:

- 1) A primeira parte do texto é um poema de Bertolt Brecht. Qual é o questionamento que o autor traz em relação ao trabalho?
- 2) Leia o texto e confira se suas hipóteses sobre o assunto do texto podem ser confirmadas.
- 3) A primeira parte do texto está em itálico. Por quê? Que informações aparecem? Sobre quem?
- 4) O que significa “I’m a dying breed. A laborer. Strictly muscle work...”?
- 5) No segundo parágrafo o autor fala sobre sua rotina de trabalho. Qual é sua rotina? O que ele quer dizer com a frase: “I hope to God I never get broke in, because I always want my arms to be tired at seven thirty and three o’clock.(Laughs) ‘Cause that’s when I know that there’s a beginning and there’s an end.”?
- 6) Qual a atitude do autor em relação ao seu trabalho? Aponte no texto trechos que comprovem sua resposta.
- 7) O que o autor quer dizer no último parágrafo?
- 8) Qual é a visão do trabalhador em relação ao trabalho que se pode interpretar principalmente no trecho “there’s hard work behind it”?
- 9) Nos textos sobre o trabalho que vimos antes, foi possível perceber vários discursos sobre o trabalho. Os textos do LD apresentam o trabalho como prazer, o texto sobre “Protestant Work Ethic” apresenta um discurso de trabalho como virtude, salvação. Qual é o discurso de trabalho passado neste texto?
- 10) Você concorda com o autor do texto?
- 11) O que é trabalho para você?

Perguntas de reflexão lingüística:

No momento da interação, decidiríamos se essas questões seriam trazidas no final das perguntas elaboradas na etapa de pós-leitura, ou se seria necessário, para o próprio entendimento de determinadas passagens, já trabalhá-las durante as discussões sobre o texto.

- 1) Há algumas palavras em negrito no texto. Como podem ser classificadas? Qual a sua função?
- 2) Há outras palavras que aparecem sublinhadas. O que significam e qual a sua função no texto?

4.2 Análise dos eventos pedagógicos

Nesse item procederemos à análise dos eventos pedagógicos escolhidos. Conforme explicamos no capítulo sobre metodologia, fizemos um recorte de alguns eventos mais significativos, a partir dos quais procuramos identificar e discutir os tipos de interação pedagógica e estratégias que usamos para atingir nosso objetivo principal, que foi o de fazer com que os alunos interpretassem e os diferentes discursos e se posicionassem frente a eles.

Sendo assim, esta análise tem como principais objetivos:

- Identificar discursos de aliança e contra-discursos, e analisar como surgem na interação;
- Identificar quais tipos de interações pedagógicas apóiam (ou não) os alunos na interpretação de discursos e nos diferentes posicionamentos discursivos frente aos textos;
- Identificar os tipos de estratégias cognitivas que apóiam as interpretações textuais e discursivas;
- Discutir que tipo de intervenção deveria ter ocorrido no interior dos eventos que pudesse ter resultados mais eficazes em termos de interpretação dos diferentes discursos e de um trabalho com o funcionamento discursivo da linguagem.

Antes de procedermos especificamente às análises dos eventos pedagógicos escolhidos, apresentaremos uma classificação das perguntas que constituíram os diferentes tipos de interação pedagógica e que identificamos no interior dos eventos.

- 1) **Perguntas sobre percepção ou interpretação dos signos visuais/imagéticos:** são as perguntas relacionadas a toda a parte ilustrativa dos textos, através da indução da percepção de detalhes visuais que apoiaram os alunos na interpretação;
- 3) **Pergunta sobre conhecimento lingüístico ou gramatical:** são as perguntas usadas para trabalhar com a falta de conhecimento de vocabulário e/ou expressões da língua inglesa, e com questões gramaticais consideradas importantes para auxiliar os alunos a interpretar os textos e os discursos;
- 3) **Pergunta sobre o funcionamento da linguagem:** são perguntas que mostraram como tentamos levar os alunos a entenderem como “funciona” o discurso do texto e como “os efeitos discursivos” podem ter um impacto sobre o leitor;
- 4) **Perguntas de intertextualidade:** perguntas que tiveram como objetivo resgatar assuntos discutidos em outros textos trabalhados em sala;
- 5) **Perguntas para checar entendimento:** são as perguntas usadas para checar se os alunos entenderam determinados questionamentos sobre os textos;
- 6) **Perguntas para confirmar informação:** são as perguntas feitas para confirmar alguma informação ou resposta dada pelos alunos;
- 7) **Perguntas de contextualização ou de conhecimento esquemático:** são todas as perguntas feitas com o objetivo de resgatar algum tipo de contexto, ou de ativar algum tipo de conhecimento de práticas sócio-culturais e discursivas para apoiar as interpretações, tanto textuais quanto discursivas;
- 8) **Perguntas de interpretação textual:** são as perguntas que levaram os alunos a fazerem interpretações no nível textual (como, por exemplo, sobre personagens);
- 9) **Perguntas de interpretação do discurso:** são as perguntas que conduziram os alunos a perceberem ou identificarem discursos (idealizados ou não) e que os levaram a aliam-se ou a resistirem;
- 10) **Perguntas sobre reflexão crítica** – são as perguntas que tinham como objetivo levar os alunos a determinados questionamentos críticos na construção de contra-discursos.

Aula 1 – textos trabalhados: *David Lee, Pam Green e Fernando Costa.*

Evento de interpretação de nível textual

A primeira unidade pedagógica significativa que observamos, a partir da análise das transcrições, denominamos de evento de interpretação de nível textual. Isso porque, conforme mostraremos, é um evento em que apareceu apenas um momento que consideramos de interpretação discursiva e muitos momentos de interpretação mais no nível do texto. Portanto, parece-nos interessante analisar um evento pedagógico em que, diante da imposição da utilização dos textos do LD e da problemática da limitação de conhecimento lingüístico dos alunos, fizemos várias inserções e usamos diferentes estratégias para trabalhar com os textos.

Nessa primeira aula, correspondente à unidade três do LD, primeiramente pedimos aos alunos para identificarem, pelo título, o tema da unidade. Identificamos aqui uma estratégia de inferência em relação ao tema:

P *eu gostaria que vocês prestassem atenção no título da unidade: “The world of work”. Pelo título, sobre o que será que a gente vai discutir nessa unidade?*

As *trabalho*

P *Trabalho?*

A1 *o mundo da profissão*

A2 *o mundo do trabalho*

P *O mundo da profissão? O que mais?*

Em seguida, ainda utilizando a estratégia de inferência, porém agora em termos mais específicos em relação à interpretação do que se apresenta sobre as personagens, fizemos várias perguntas, como por exemplo:

P *... ta bem claro já né? Então olha, in pairs... look at pages 16 and 17 from your student’s book and do the following. Então vocês vão olhar aqui ó [Apontamos para as páginas do livro]page 16 and 17, ok? Só dêem uma olhada, não leiam o texto ainda, tá? Ou melhor, os textos... tem dois textos ali na page 16, tá? Só gostaria que vocês*

olhassem para essas imagens pra gente discutir essas perguntas aqui, olha [Nós já tinhamos entregue uma folha com várias perguntas]: describe the pictures in these two pages and answer: Who are these people here? Lembram o que é who?

As Yes...

P O que é “who”?

As Quem

P Quem hã, hã... então: Who are the people here in the pictures.

A David and Pam

P David and Pam (risos) Ok, but can you think ah..., for example, about their jobs?

What are their jobs? What are their jobs?

A1 computer scientist and a doctor.

P Hum.

A1 Computer scientist and a doctor.

P Computer scientist and a doctor?

P Adriano, você leu o texto?

A1 Não.

P Como que você, de onde você tirou...? [Nós repreendemos no sentido de achar que o aluno não seguiu a instrução de não ler o texto]

A1 ... pelas fotos... um tá atendendo um paciente e o outro tá com uma placa na mão...

P Ok [risos]. Ok, então tem pistas aqui na imagem que nos diriam isso.

A ... e o taxista...

A4 ...o que que ele disse que o cara tava na mão? [a aluna se refere ao que o aluno A1 disse anteriormente]

A5 ...é uma placa

P Uma placa, uma placa, yes. And what about this man? [Apontamos para a imagem do taxista que está na outra página]

As Taxista...

P How I can say taxista em inglês? Do you know in English... taxista?

As Taxi Driver

P *Taxi driver, hã, hã... and, what is his name?*

A6 *Fernando Costa [Uma aluna fala muito baixo e não ouvimos]*

P *The computer scientist... his name is...David Lee, ah... and the doctor's name? What's her name?*

As *Pam Green.*

P *Pam Green... and the taxi driver...?*

As *Fernando Costa*

P *Fernando Costa... ahã... And where are these people from?*

As *(incomp)*

Essas perguntas, mesmo fazendo parte de um *IRF* mais avaliativo, mostram que o nosso objetivo foi levantar hipóteses sobre as personagens, que depois seriam confirmadas ou não, após a leitura dos textos. Parece que usamos algumas perguntas sobre as personagens e de conhecimento lexical também como estratégia para engajar e motivar os alunos em relação aos textos apresentados. Essas perguntas criaram um clima de participação e motivação na interação, como podemos observar no trecho abaixo:

P *According... look at me... according to their physical characteristics?[Fazemos gestos para tentar levar os alunos a entenderem o que queremos dizer: as características físicas das pessoas das imagens podem dar pistas para indicar as suas nacionalidades], according to their names? ... For example: Fernando Costa, where is he from?*

As *Brazil*

P *Brazil... because of his name... and what about his look? His face...?[Fazemos gesto mostrando nossa face] Does he look like a Brazilian man? [Silêncio dos alunos; eles parecem não entender o que perguntamos] Ele parece um homem brasileiro?*

As *Yes.*

P *Yes, ele tem características de brasileiro?*

As *Yes!*

P *What are his characteristics? Quais as características dele?*

As *(incomp) [Na gravação não dá para entender, mas alguns alunos falam sobre características físicas, como altura, cabelo, etc]*

A7 *Ele é Alagoano!*

P *Alagoano..., ih meu Deus... de onde você tirou isso?*

A3 *Pernambucano*

P *Pernambucano?*

A *Baixinho...*

P *É... eu ia perguntar... Is he tall or short?*

As *Short...*

P *Is he thin or fat?*

As *Fat*

P *ahã... Look at his belly...*

A *Big! [Risos de alguns alunos]*

P *Is it small or ... [Risos de todos] big?*

As *Big*

(...)

P *Ok, look at the pictures again and tell me: what are they doing? For example, David Lee, what is he doing ? O que ele está fazendo?*

A8 *Tá mostrando ali o teclado... (incomp)*

P *É... He is showing... ele está mostrando...*

As *(incomp)*

P *Is he happy?*

As *Yes*

A8 *Very happy...*

P *Yes, he is very happy. Ok, what about the doctor? What is she doing?*

A1 *(incomp)*

P *Vocês entenderam a pergunta? Vocês podem responder em português. O que ela está fazendo? What is she doing?*

A3 *Ela tá atendendo um paciente*

P *Atendendo um paciente? provavelmente um paciente dela. And what about*

Fernando Costa? What is he doing? O que ele está fazendo?

A3 *Posando para a foto! [risos]*

P *Ãh?*

As *Posando pra foto...*

P *Posing? [risos]...ok. Ah, the last question is: are they happy, sad, nervous, stressed...?*

As *(incomp)*

P *Yes... we talked about David Lee... a gente falou sobre o David Lee, não é?*

As *Yes*

P *Aí eu perguntei se ele está feliz... vocês disseram que sim. Mas, what about the others? For example: look at the doctor and look at Fernando Costa...How are they? Are they happy, sad, nervous, stressed?*

A1 *The doctor is serious...*

P *The doctor is serious... is she stressed?*

As *No*

P *No... No?*

A3 *Não... ela tá estressadinha...*

P *Is she stressed?*

A *No!*

A3 *Yes... ela tá tensa!*

A1 *Yes, because the doctor haven't time.. free time...*

Percebemos que a estratégia interacional usada por nós no início desse trecho não foi monológica, para empregar o termo de Van Lier (1997). De fato, trabalhamos muito com a estratégia pergunta/resposta, porém de forma a criar uma participação altamente interativa. Usamos também diferentes tipos de apoio (*scaffolding*) não verbais como gestos e diferentes tipos de entonação de voz.

Também utilizamos a estratégia de ativação do conhecimento prévio dos alunos como, por exemplo, na I/pergunta: *according to their names? ... For example: Fernando Costa, where is he from?* O objetivo aqui foi fazer uma relação com um nome que está em

português que poderia, assim, fazer com que os alunos o relacionassem com a nacionalidade da personagem. Usamos também, como estratégia de interpretação, os pontos de ancoragem (como na pergunta *How are they? Are they happy, sad, nervous, stressed?*) porque sabíamos que os alunos conheciam algumas das palavras que poderiam ajudá-los a interpretar a pergunta.

É interessante observar que nas últimas falas desse trecho, os turnos de resposta que damos aos alunos, não tiveram como função a avaliação, como tradicionalmente se interpreta esse turno da interação do tipo *IRF (Initiation – Response –Feedback)*:

P	<i>O que ela está fazendo? What is she doing?</i>
A3	<i>Ela tá atendendo um paciente</i>
P	<i>Atendendo um paciente?</i>
(...)	
P	<i>How are they? Are they happy, sad, nervous, stressed?</i>
A1	<i>The doctor is serious...</i>
P	<i>The doctor is serious... is she stressed?</i>
As	<i>No</i>
P	<i>No... No?</i>
A3	<i>Não... ela tá estressadinha...</i>
P	<i>Is she stressed?</i>
A	<i>No!</i>
A3	<i>Yes... ela tá tensa!</i>
A1	<i>Yes, because the doctor haven't time.. free time...</i>

Ao invés de avaliar, nós repetimos as respostas dos alunos. Verplaetse, em recente artigo (2000), analisando estratégias interacionais de um professor consensualmente considerado como altamente interativo e participativo, 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 sugerimos aqui, é que esta estratégia pode ser considerada, na verdade, um tipo de suporte (*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 dos outros alunos. A discussão sobre a função da repetição também é discutida por Duff (2000, p. 135). Essa autora defende a posição de que a repetição não pode ser considerada apenas como uma prática de tradição behaviorista, mas sim deve ser vista como uma importante ferramenta discursiva, que pode ser usada de várias maneiras na interação. É por essa razão que alguns autores, como McCormick e Donato (2000), a vêem como uma estratégia importante de suporte (*scaffolding*) na aprendizagem.

Um outro aspecto que queremos mostrar, aqui, é a importância das perguntas feitas no interior desse evento para que os alunos cheguem a um nível de compreensão textual que já leva, mesmo que sutilmente, a um tipo de interpretação do discurso. Esse fato está evidenciado nas seguintes respostas dos alunos: ... *ela tá estressadinha...*; *Yes... ela tá tensa!* No nosso entendimento, essas respostas significam que alguns alunos construíram um discurso a partir do texto imagético sobre a personagem *Pam Green*.

O segundo momento da interação desse primeiro evento acontece após a leitura dos textos escritos. É interessante observar que há, de nossa parte, uma grande preocupação em fazer com que os alunos ofereçam algum tipo de sentido aos textos sem tradução literal, conforme trecho abaixo:

P (...) Ok, então podem ler, gente. Tentem não procurar palavras no dicionário. [Fazemos questão de pedir para não usarem o dicionário, pois os alunos desta turma têm esse hábito]
As ãh! [Vários alunos reclamam, protestam juntos]
P Não... não... tentem... se esforcem, tentem entender assim, o que tem ali de principal, não fiquem procurando palavras no dicionário... tentem entender guiando-se pelas palavras que vocês já sabem...

Mesmo havendo bastante resistência por parte dos alunos, o que tentamos fazer é não deixar com que eles traduzam as palavras que eles não sabem. Para evitar esta prática, fizemos várias perguntas (em negrito na transcrição abaixo) sobre informações específicas (*scanning*) - enfatizando as palavras que os alunos sabem e as palavras transparentes (pontos de ancoragem) - com o intuito de confirmar as hipóteses previamente levantadas.

Dessa forma, confirmamos se os alunos sabiam ou se entenderam quais informações sobre cada personagem são apresentadas nos textos.

P (...) *Now, take that paper that I gave you, remember? Lembra aquela folhinha que eu dei pra vocês? Então, peguem aquela folhinha que a gente vai tentar responder essas perguntas... after reading... What are these people jobs? [Nós lemos a primeira pergunta da folha que entregamos aos alunos no início da aula] so... lembram que vocês já falaram sobre os jobs? Não é? Vocês anteciparam... o Adalberto disse que não leu, né, [risos de todos]...mas for example ãh..., David Lee, is he a computer scientist? Yes or no?*

As *Yes*

P *What about Pam Green, is she a doctor?*

As *Yes*

P *Is she an ordinary doctor?*

As *No*

P *No? What kind of doctor is she?*

As *Flying doctor*

P *She is a flying doctor... What is flying doctor in Portuguese? Fly?*

A3 *Vôo...*

As *Voar*

P *O que será que é “flying doctor”?*

A8 *Doutor que voa*

P *Doutor que voa... [risos]*

A3 *Tá todo mundo ocupado, assim... (incomp)*

P *No... tem a ver com fly no sentido de voar mesmo...*

A5 *Presta socorro de emergência?*

As *Aaahh!*

P *Isso, exatamente... é aquele tipo de médico que presta socorro de emergência através de helicóptero mesmo, por isso “flying”, ok? Ok, good and what about Fernando Costa... he is taxi driver, right?*

As *Yes*

P So... Where are they from, according to the text now? Where is David Lee from?

As Taipei, Taiwan

A He is from Taiwan

A Taipei

P Yes, very good, he's from Taipei, Taiwan. What about Pam Green?

As Canadá

P She's from... Canadá, ahã...

P And what about Fernando Costa?

As Brazil

P Brazil, He's from Brasil, ok Number three, além de suas profissões quais outras informações são apresentadas nos textos sobre cada pessoa? [Nós lemos a pergunta 3 da folha] Que informações aparecem sobre eles?

A1 (incomp)

P Quais são outras informações sobre o David Lee, que o texto traz?

A9 Que ele é casado...

P Que ele é casado...

As (incomp)

A10 Fala três línguas...

P Fala three languages... que mais?

A11 Tem uma filha

P Tem uma filha...

A9 Joga tênis...

P Joga tênis... O que mais?

A Anda de bicicleta

P Anda de bicicleta...

A11 Ele trabalha na empresa Golden Gate Computers...

P Trabalha na empresa o quê?

As Golden Gate Computers

P Golden Gate Computers... estão vendo como vocês conseguem entender?

(...)

P *Quais são as outras informações do segundo texto? ...Que vocês conseguiram pegar?*

A *Que ela adora trabalhar...*

P *Que ela adora o trabalho dela...*

A5 *Que ela é casada...*

P *É casada?*

As *No!*

P *Não é casada... O que mais?*

A *Ela não tem tempo de... assim... tempo livre no trabalho...*

P *Não tem tempo livre...*

(...)

A15 *Que ela trabalha dezesseis horas por dia...*

P *Trabalha dezesseis horas por dia... “nonstop”*

A14 *Sem parar!*

P *Nonstop, o que significa nonstop?*

As *Sem Parar*

P *Sem parar... ela não pára... dezesseis horas por dia. Mais alguma informação?*

A *Ela ama o seu trabalho...*

P *Ela ama o seu trabalho*

A14 *O que é free time?*

P *O que é free time? [Nos dirigimos para toda a turma]*

As *Tempo livre*

Observamos, nesse trecho, que continuamos usando a estratégia de *F/feedback/repetição* das respostas dos alunos antes de fazer uma próxima pergunta. Na interação, parece-nos que esta estratégia também serviu de apoio (*scaffolding*), com a função de Manutenção da Direção, para manter a motivação e progresso em direção ao nosso objetivo principal, que era primeiro fazer uma interpretação de nível textual para depois chegar à interpretação do discurso. Assim, os alunos foram primeiramente levados a descobrir as informações sobre as personagens que estão nos textos do LD para que, num

segundo momento (durante a interação com outros textos), eles fossem capazes – também guiados pelas perguntas formuladas previamente – de identificar um discurso e/ou construir discursos de aliança ou de resistência. Esse objetivo aparece explícito na nossa análise pré-pedagógica.

Em suma, neste primeiro evento pedagógico escolhido, foi possível observar como trabalhamos inicialmente os primeiros textos do LD. O que nos parece importante salientar, é que não seguimos os exercícios propostos no LD (vide apresentação das páginas dos textos na análise pré-pedagógica), mas sim formulamos e reformulamos várias perguntas a partir de nossos objetivos e crenças, o que resultou em um outro tipo de interação e, principalmente, um outro tipo de leitura dos textos do LD. Um aspecto que nos parece importante comentar é que as I/perguntas que fizemos aos alunos privilegiaram apenas o tempo presente, o que poderia ser interpretado como uma visão estruturalista da língua. No entanto, essa postura parece ser inevitável quando os textos são “fabricados” para ensinar apenas um tempo verbal. Em outras palavras, os textos do LD, por serem limitados no sentido de apresentar apenas um tempo verbal e um único discurso sobre o tema, limita um trabalho mais discursivo com a linguagem. Sendo assim, tínhamos uma expectativa de como seria o trabalho com a linguagem, a partir dos outros textos mais complexos em termos lingüísticos.

Evento de interpretação do discurso de trabalho como felicidade

Trecho 1 – Interpretação textual

A interpretação discursiva que aconteceu nesse evento, começou a ser construída no evento anterior, a partir da interpretação textual que os alunos conseguiram fazer. Depois de fazer as perguntas de interpretação textual, elaboradas na nossa análise pré-pedagógica (*What are these people jobs? Where are they from? Além das suas profissões, quais outras informações são apresentadas nos textos sobre cada pessoa?*), fizemos uma pergunta que também pode ser classificada como de natureza textual, no entanto ela já permitiu um certo encaminhamento para a interpretação do discurso sobre trabalho. Em termos de interação pedagógica, observamos que o terceiro turno não foi avaliativo, pois a resposta foi dada em

forma de pergunta, o que podemos caracterizar como um *scaffolding* que apoiou a interpretação do discurso sobre o trabalho:

P Tempo livre, né? A Leila tinha falado, aqui, agora há pouco. Agora olhem o number four [Nos referimos à pergunta 4 da folha] Are these people happy with their jobs? Are they happy? Is David happy with his job?

As Yes

P Yes? Como é que a gente sabe que ele está feliz com o trabalho dele?

A Pela cara dele...

A1 Porque ele tá sorrindo

A (incomp)... ar de felicidade...

P É só olhar a cara dele [risos]... o sorriso... o ar de felicidade... Ok. What about Pam, Pam Green... is she happy?

A Yes!

Observamos que, a partir desse trecho, os alunos começaram a interpretar o discurso sobre o trabalho. Na seqüência abaixo, percebemos que essa interpretação foi confirmada e observamos que ela já caminhou para o discurso:

Trecho 2 – Interpretação discursiva

P ...E por que eles estão felizes com o trabalho deles? O quê que vocês acham?

A Porque eles gostam...

A16 Porque eles salvam vidas

P Porque eles salvam vidas? Ambos?

A6 Porque eles gostam do que fazem

A17 Eles são realizados com o que fazem...

P No caso dela?

A17 No caso dela

As (incomp)

P Mas isso você acha, Simara, ou isso está no texto?... que ela é feliz porque ela

salva vidas?

A17 No texto não tá...

P Não está, e como você chegou a esta conclusão?

A17 Porque ela gosta do que faz

Através das I/perguntas que podem ser classificadas como de interpretação do discurso, surgiram várias falas dos alunos interpretando os textos escritos e imagéticos. A estratégia interacional continuou sendo a de F/feedback/repetição e nossa postura foi menos centralizadora, ou seja, mais contingente nos termos de Van Lier (1997).

Essa interação (que começou com a fala *Porque eles salvam vidas*) levou um dos alunos a fazer uma determinada interpretação. Não há nos textos a informação de que a felicidade ou o prazer em relação ao trabalho das personagens está relacionado ao fato de salvarem vidas. Percebendo o tipo de interpretação inviável que a aluna fez, nossa postura foi a de esclarecer sobre qual personagem ela estava falando, através da pergunta *No caso dela?*; e em seguida retomamos o texto com a pergunta *Mas isso você acha, Simara, ou isso está no texto?... que ela é feliz porque ela salva vidas?... Como você chegou a esta conclusão?* No entanto, a resposta da aluna foi *Por que ela gosta do que ela faz*, mostrando que sua interpretação foi baseada na informação *She works 16 hours nonstop but she loves her job*. No texto há apenas a informação de que a médica “adora” o que faz, mas não há uma justificativa para o prazer que ela sente no trabalho. Ao invés de retomarmos o texto para discutir essa questão com os alunos, meramente repetimos a resposta da aluna e retomamos a discussão sobre as outras personagens, como estava previsto na agenda:

Trecho 3 - Contra-discurso:

P Por que ela gosta do que faz, tá... E o Fernando Costa, o Fernando Costa não tem assim, muito, muita pista no texto, não é? Mas dá pra ver, pela expressão dele ali... o que que vocês acham!

A Ah... Que ele é super feliz

A2 Tá conformado!

P *Tá conformado [risos]... Very happy... [Nos dirigimos à outra aluna]*

A5 *Professora, olha a paisagem onde ele está óh! [risos de todos]*

Nesse trecho há uma fala que representa o primeiro contra-discurso explícito construído por um aluno do grupo: *Tá conformado!* Esta fala mostra uma posição contra o discurso apresentado que é a felicidade estampada na expressão da personagem. Este contra-discurso surgiu como uma reação da interpretação apresentada através da fala *Ah... que ele é super feliz*, que surgiu como R/Resposta a uma pergunta sobre o texto imagético.

Trecho 4 – Discurso de aliança

P *Ok, olhem para a questão number five...*

As *(incomp)*

P *Òh... só um pouquinho gente, number five, Pam Green... Pam Green... **Pam** Green... works 16 hours a day, nonstop and she has no free time. Is it possible to love a job like this?*

A *Yes*

P *Is Pam Green really happy with her job? Entenderam aqui a pergunta que eu faço?*

As *Yes*

(...)

P *Vocês acham que ela realmente é feliz com o trabalho dela?*

A *Se ela gosta...*

A3 *Sim*

A2 *Com certeza...*

A5 *Ela é uma pessoa realizada*

Esse trecho se inicia com uma I/pergunta sobre reflexão crítica *Is it possible to love a job like this?*, mostrando que o nosso objetivo foi levar os alunos a construir um outro discurso possível, diferente do discurso idealizado de trabalho como prazer, felicidade. As falas: A *Se ela gosta...*; A3 *Sim*; A2 *Com certeza...*; A5 *Ela é uma pessoa*

realizada, mostram que os alunos aliaram-se ao discurso de trabalho como prazer presente no texto.

Trecho 5 - Contra-discurso:

P Ela é uma pessoa realizada? O Olivo disse que não. Então... diga Olivo. Você acha que não é possível uma pessoa trabalhar dezesseis horas por dia sem parar...

A13 ... e dizer que é feliz?

P ... e dizer que é feliz? Por quê?

A13 Porque às vezes você usa o trabalho pra disfarçar a tua infelicidade. Cê trabalha 16 horas por dia sem parar para não ter tempo de pensar...

As Aaahhh!! (incomp) [Os alunos conversam animadamente.]

P Espera aí! Espera aí... Lúcio, no texto, em algum momento o texto diz que ela tem algum intervalo pra... descansar?

A7 Não, não diz (incomp)

P Não diz, não é? O texto é bem claro... o texto... no texto aparece a expressão nonstop, não é?

As É! (incomp)

P Nonstop é sem parar.

A13 Já pensou... só trabalhar, só trabalhar (incomp) [risos de alguns alunos]

A3 ... é mesmo... não dá!

(...)

A3 ... Agora se for ver toda a vida dela... não dá mesmo! Como é que ela não vai ter tempo pra nada, não tem pausa...

Já nesse trecho, através de uma interação do tipo Transação e, portanto, mais dialógica, com falas mais contingentes, observamos um posicionamento mais resistente ao texto. Essas falas surgiram a partir da seguinte estratégia que utilizamos: como percebemos que durante a interação um aluno construiu um contra-discurso que não foi ouvido pelo grupo, nós pedimos para o aluno repetir e esclarecer o seu pensamento. O turno de *feedback*

aqui não foi avaliativo, mas sim ajudou a retomar os objetivos que tínhamos em nossa agenda, que era levar os alunos a refletirem sobre o discurso do texto. Usamos, no decorrer desse trecho, um *scaffolding* de Ênfase em Traços Críticos, com o intuito de chamar a atenção daqueles alunos que se aliaram ao discurso do texto. Houve ainda uma fala que representa um contra-discurso ao discurso construído por nós: A19 ... *se a gente fizer o que gosta a gente fica 20 horas sem parar... eu penso assim...* Na seqüência da interação, percebemos que essa fala logo causou uma reação de resistência de outros alunos:

A *Aahh! Não dá!*
A1 *... Haja motivação!*
P *Diga João...*
A5 *(incomp)... não ama a si próprio!*
P *Deixa só o João falar... diga João...?*
A20 *Trabalhando dezesseis horas é impossível ela ter uma vida particular, tipo, se tiver namorado, noivo, filho, filha... sei lá...*
P *O quê que fala no final do texto sobre casamento?*
As *(incomp)*
A *Ela não é casada...*
A7 *Tá explicado...!*
As *(incomp)*
P *É isso que eu gostaria que vocês tentassem pensar... vocês ouviram o que o Bernardo falou? She is not married... e aí o Bernardo disse: tá explicado! ... Tá explicado porque que “she is not married”?*
A7 *Claro!*
P *Ãh?*
A7 *Ela trabalha demais...*
P *E daí? O quê acontece?*
A *Ela não tem tempo de namorar...*
P *Não tem tempo de namorar... Então... voltando à pergunta, não é? Is it possible to be happy with a job like this? Relacionando com o que vocês falaram: é possível ser feliz no trabalho mesmo assim?*

Através da I/pergunta *o quê que fala no final do texto sobre casamento?*, reforçamos a fala do aluno A20 para apoiá-lo e fazer com que outros alunos chegassem à conclusão de que “trabalhar 16 horas por dia sem parar, e ainda não ter tempo livre”, poderia ser a justificativa para o fato de a médica não ser casada. Desse modo, parece que tentamos convencer mais alunos a se aliarem a um tipo de discurso segundo o qual o fato de se trabalhar muito pode acarretar situações como falta de tempo para a vida particular das pessoas, ou seja, o trabalho nem sempre é só prazer. O que vamos perceber é que, rapidamente, houve uma reação de aliança a esse discurso: *tá explicado!*. Em outras palavras, a médica não é casada porque *não tem tempo de namorar*. Novamente usamos a estratégia de repetir a fala do aluno, no turno de *feedback*, não com a função de avaliar, mas de reforçar e contribuir para a interpretação do discurso. Percebemos, na seqüência da interação, que continuaram a surgir diferentes discursos:

Trecho 6 – Contra-discurso:

As Yes

P Yes? Qual seria então a motivação, sendo que você não tem tempo para namorar, por isso para se casar... não tem hora livre...?

A11 Fazer o bem ao próximo...

P Fazer bem ao próximo... Isto é irônico ou é verdadeiro?

A11 Verdadeiro!

P Ah, desculpe... é que você falou de um jeito... [risos] Diga Luciane?

A21 No caso dela o trabalho é salvar vidas... isso compensa

A Isso deve cansar tanto!

(...)

A20 Talvez ela tá deixando pra depois da aposentadoria! [risos e ironia]

P Ah... talvez ela está deixando para depois da aposentadoria... ele disse [risos de todos]

A Não... é que às vezes a mulher teve uma decepção e acha melhor se enfiar no trabalho![os alunos falam animadamente]

P *É... eu acho que tem um pouco a ver... pessoal... gente... é que se vocês falarem todos ao mesmo tempo a gente não consegue ouvir... É... vocês lembram o que o Olivo disse ainda há pouco, né...? ...que às vezes a pessoa tem uma certa frustração, algum problema... e por isso trabalha, pra não...*

A *Pensar naquilo...*

A13 *Pra fugir... é uma válvula de escape!*

P *Pra fugir... como válvula de escape... sei lá...*

A13 *(incomp)... uns investem no trabalho, outros nos estudos...*

Trecho 7 – Discurso de aliança

P *Então... os motivos que nos deixam felizes com o tipo de trabalho que realizamos... [Retomamos as perguntas] mais algum além desses? ...Gostar do que faz, ter um bom salário... tem mais alguma coisa que deixam vocês felizes com o que vocês fazem?*

(...)

A11 *Eu acho que, mesmo trabalhando tem entretenimento, né... Por exemplo: minha mãe não trabalha, assim, e ela deixa de conhecer pessoas, deixa de viver muita coisa... eu acho que perde com isso... E o trabalho proporciona a gente conhecer novas pessoas... desenvolver amizade...*

A *É verdade...*

A5 *Ele quer falar...*

A1 *...queria falar sobre o conhecimento e desenvolvimento pessoal também...*

A5 *Na verdade a gente começa a se auto... se conhece melhor, né?*

P *A gente se conhece melhor com o trabalho...?*

A1 *(incomp)*

P *Ãhã...Ok. Mais alguma coisa?*

No trecho 6, observamos que a I/pergunta que fizemos (*Qual seria então a motivação, sendo que você não tem tempo para namorar, por isso para se casar... não tem hora livre...?*) e que classificamos como pergunta de reflexão crítica, desencadeou

diferentes posicionamentos discursivos. No trecho 7, foi também a partir de uma pergunta de reflexão crítica que a aluna A11 foi levada a aliar-se ao discurso do texto do LD pois nos parece que, usando a contextualização sobre um fato de sua própria vida particular, a aluna defendeu o trabalho como prazer, pois tem “entretenimento”. Observamos que a partir da fala desta aluna, há outras (de A, A1 e A5) que mostraram um posicionamento de aliança, ou seja, os alunos também construíram discurso de aliança aos discursos que os próprios colegas interpretam.. Na seqüência da interação, surgiram falas que representam, a nosso ver, um contra-discurso ao discurso de aliança de alguns alunos:

Trecho 8 - Contra-discurso:

A22 *O Amauri falou que a melhor coisa é às cinco e meia quando ele sai... [muitos risos de todos]*

P *Ah! [com humor] Chegamos no ponto! [risos]. A melhor coisa do trabalho para o Amauri é quando ele... acaba o trabalho! [risos de todos]*

A *(Incomp)*

P *Ou seja, é o horário livre...*

A *É o feriado... (risos)*

P *É o feriado... Aí a gente começa a contradizer um pouquinho o que tá dizendo aqui sobre a flying doctor, não é? Por que... será que uma pessoa pode gostar tanto do trabalho assim... trabalhando sixteen hours nonstop?*

As *(Incomp)*

P *Será que os momentos de folga do trabalho também não são importantes?*

As *Sim*

A *Com certeza!*

P *Tá bom... então... vocês poderiam dizer que, além do Ademir, mais alguém... mais alguém afirmaria que uma das coisas que deixa vocês felizes com o trabalho é o horário que acaba o trabalho... que vocês vão embora pra casa?*

A *Depende né... se for na sexta-feira...*

As *(incomp)*

A11 *Às vezes depende da casa...*

As (incomp)

P *Se for uma sexta-feira... Gente... mas, olha... mas é uma coisa importante não é? Terminou o seu trabalho... agora é o horário do descanso do trabalho...*

A23 *A gente cansa, né professora!*

P *Ok... aí... a pergunta number seven: “are you happy with your job”? Vocês estão felizes com o trabalho de vocês?*

Nesse trecho, observamos várias falas que representam um contra-discurso ao discurso idealizado de trabalho representado através da personagem do segundo texto, a médica canadense que “trabalha 16 horas por dia sem parar, não tem tempo livre, mas adora o que faz”. Nós reforçamos o contra-discurso construído pelos alunos utilizando as I/perguntas de reflexão crítica: *Ah! [com humor] Chegamos no ponto! [risos]. A melhor coisa do trabalho para o Amauri é quando ele... acaba o trabalho! [risos de todos]; Ou seja, é o horário livre...; É o feriado... aí a gente começa a contradizer um pouquinho o que tá dizendo aqui sobre a flying doctor, não é? Por que... será que uma pessoa pode gostar tanto do trabalho assim... trabalhando sixteen hours nonstop?; Será que os momentos de folga do trabalho também não são importantes*, com uma postura dialógica em que as várias falas contribuíram para a interpretação e posicionamento discursivo do grupo. Há um momento, em particular, quase imperceptível na fala de A11: *Ás vezes depende da casa...*, em que houve um contra-discurso ao discurso de que *a melhor coisa do trabalho é quando ele acaba... que todos vão embora pra casa*. Ou seja, para a aluna A11 ir para casa pode não ser tão bom assim. Neste momento parece ficar evidente que a aluna resistiu a um discurso interpretado por nós.

Concluimos, assim, que a nossa falha nesse trecho está relacionada ao fato de não termos instigado os alunos a uma interpretação mais clara do discurso ideológico que está por trás dos textos do LD. Ou seja, quando perguntamos aos alunos *quais os motivos que nos deixam felizes com o trabalho que realizamos*, o nosso objetivo era levá-los a pensar que nos textos do LD o prazer está no trabalho em si, e não em aspectos relacionados ao trabalho como salário, férias, crescimento pessoal, etc, e assim, levar a uma reflexão de que nem sempre o trabalho é prazeroso, ou seja, deveríamos ter aprofundado a

discussão para mostrar que o texto traz apenas uma única visão do trabalho. Ao contrário disso, interrompemos a discussão com a I/pergunta: *Ok... aí... a pergunta number seven: “are you happy your job”? Vocês estão felizes com o trabalho de vocês?* Sendo assim, perdemos uma grande oportunidade de aprofundar a discussão sobre o tema. A principal pergunta que deveríamos ter feito ao final desse trecho é: e quais são os motivos que **não** deixam vocês felizes com o trabalho? Ou, quais são os motivos que **não** deixam as pessoas felizes com o trabalho? Há algum motivo ou situação que deixam as pessoas frustradas com o trabalho? Se perguntas desse tipo tivessem sido feitas aos alunos, poderíamos tê-los levado a identificar os aspectos apagados, silenciados, não ditos nos textos sobre o trabalho.

Aula 2 – textos trabalhados: Keiko Wilson e Mark Kingman

Evento de interpretação do discurso idealizado do trabalho

Neste evento, fizemos inicialmente um trabalho de exploração das imagens que aparecem nas duas páginas, fazendo perguntas simples especificamente sobre as personagens. Através de uma motivação inicial, nosso objetivo foi levar os alunos a fazer inferências acerca de algumas informações básicas para depois conseguir que identificassem um discurso idealizado de trabalho presente nos textos imagéticos.

Nós iniciamos a aula, dizendo aos alunos que não trabalharíamos os exercícios propostos no LD e sim com outras atividades que tínhamos preparado. Entregamos uma folha com as algumas perguntas que estão apresentadas na nossa análise pré-pedagógica.

Trecho 1 – Interpretação textual

P *Prestem atenção, gente! This evening we are going... at first...to look at these pictures... [Apontamos para as imagens do LD] ... eu gostaria que vocês olhassem aqui pra essas figuras, óh... tão vendo lá? Antes da gente falar é... about Keiko Wilson and Mark Kingman... I'd like you to pay attention at the a pictures... we are going to talk about the pictures... ok? Nós vamos falar sobre as fotos... but...please, pay attention: don't read the information about these two people! ...tentem... não leiam as informações sobre essas pessoas, não olhem pro quadro... porque como está assim... muito... claro, só a informação, a gente, né, dá uma olhada e já vê algumas coisas...*

tentem não vê. Tentem só responder as minhas questões. For example: we have two people here [Apontamos para as imagens do LD] a woman, in the first photo, right? It's a woman and in the second photo... it's a man, ok? So, where are they from? What do you think? Where are they from?

A *The woman is...*

P *The woman is...*

An *Japan*

P *...from Japan, maybe because of her physical characteristics, her eyes, like this [Fazemos gestos, puxando os olhos]...ok. And what about the man? Where is he from?*

A1 *He's from the US*

P *You think that he's from the US?*

A2 *He's from Europe*

P *He's from Europe...*

A *Europe...*

P *He's from Europe, ahã.. maybe because of his characteristics... physical ones... face, etc. [Fazemos gestos] Ok, very good. And at the moment of the photo... where are they ... in the photos?*

A3 *What?*

P *Where are they in the photographs? Onde eles estão nas fotos aqui? What do you think? For example: the woman? Where is she?*

A *New York*

P *New York?*

As *Yes?*

P *Why do you think it's in New York? Por que vocês acham que é New York?*

A4 *The flag... a bandeira americana lá, professora*

(...)

P *Tá frio, né? Por quê? His clothes... as roupas deles, né? Ok. Pay attention: do you think... ah... are they married? Are they married? What do you think?*

A2 *Yes!*

P *São casados?*

A10 *Ãhã...*

P ... a gente só vai “guessing”. A gente só vai advinhar... depois a gente checa, né? Yes? Do you think they are...?

As No...

As Yes... [alguns alunos respondem afirmativamente e, outros, negativamente]

P Ok... ok. Do they have children?

A Sim

P Ok... alguns acham que sim outros que não... What are their jobs? Remember the word job? Vocês lembram, né? O que que é “job”?

As Trabalho

A Profissão...

Nesse trecho, não identificamos posicionamentos discursivos, pois se caracteriza pela interpretação dos textos visuais, a partir dos quais formulamos várias perguntas apenas no sentido de inferir informações sobre as duas personagens que foram lidas posteriormente e que se apresentam em forma de lista. O nosso objetivo com essas perguntas iniciais, aparece na nossa análise pré-pedagógica, onde deixamos claro que o nosso objetivo era levar os alunos a observarem com atenção as imagens para que pudessem interpretar o discurso de trabalho subjacente. Em outras palavras, a estratégia que usamos aqui foi primeiramente fazer com que os alunos interpretassem as imagens, observando as características das personagens, levantando hipóteses sobre possíveis informações que estariam apresentadas nos textos verbais sobre cada uma, para depois interpretarem o discurso idealizado de trabalho.

Em termos de interação pedagógica, o tipo *IRF* foi usado e o turno de *feedback* na maioria das vezes aparece com a função de avaliação, fazendo com que as interações fossem mais centralizadoras.

Trecho 2 – Contra-discurso

P (...) Do they have free time? Remember “free time”? O quê é “free time”?

A *Tempo livre...*

P *Isso... vocês lembram... vocês lembram da “flying doctor”?*

As *Yes*

P *Remember her? She doesn’t have free time... She works sixteen hours nonstop. Lembram disso?*

As *Yes*

P *And she doesn’t have free time... Então, what about these two people? Vocês acham que eles têm “free time”?*

As *Não [um aluno responde “sim”]*

P *Por quê? Olivo... você foi tão assim... assertivo: yes!*

A14 *Porque numa profissão dessas aí vc tem que ter tempo livre...*

P *Humhum...*

A14 *...ninguém trabalha vinte e quatro horas por dia numa profissão dessa...*

P *... como businessman, bussiness woman...? Ok. Here in the photographs ok, how do they look? Are they happy?*

As *Yes*

P *Yes?*

A *So... so...*

P *So, so... Are they sad?*

A *No*

P *... No... Tá... Daria pra dizer: she is happy and he is sad... daria pra afirmar isso ou não?*

As *Não*

Nesse trecho, usamos inicialmente uma estratégia de intertextualidade em que retomamos um aspecto marcante em relação a uma das personagens do texto anterior (a médica canadense) para relacioná-lo aos personagens dos textos imagéticos. Esta retomada nos parece ter sido fundamental para que um dos alunos construísse um discurso bastante interessante. Enquanto que a maioria interpretou que essas personagens não têm tempo livre, mesmo esta informação aparecendo claramente no quadro anexo, um dos alunos

afirmou o contrário: *Porque numa profissão dessas aí vc tem que ter tempo livre... (...)* *...ninguém trabalha vinte e quatro horas por dia numa profissão dessa...* Ou seja, o aluno construiu um contra-discurso a partir de sua própria interpretação discursiva implícita de que este tipo de trabalho é cansativo, estressante, necessitando assim ter tempo livre, embora este não seja o discurso apresentado nos textos do LD. O discurso dos textos imagéticos é, na verdade, “o trabalho traz *status* e sucesso”; “o trabalho é sinônimo de sucesso e realização”. Novamente, analisando este trecho da interação, percebemos que perdemos uma grande oportunidade de aprofundar a discussão sobre o tema.

Trecho 3 – Discurso de aliança

<p><i>P Também não. ãh... do they look... successful people? Do you know the word “successful”?</i></p> <p><i>A Ahãh...</i></p> <p><i>P O que que significa “successful”?</i></p> <p><i>A3 Satisfeito?</i></p> <p><i>P ãh?</i></p> <p><i>A É satisfeito?</i></p> <p><i>P No... satisfação é “satisfaction”... é diferente... ou “satisfied”, satisfeito. Mas o quê significa success...ful?</i></p> <p><i>A13 Realizado? Sucesso?</i></p> <p><i>P ...sucesso... exatamente, então: are they successful people? São pessoas de sucesso... aqui pelo que vocês estão vendo?</i></p> <p><i>As Yes</i></p> <p><i>P Yes? Mas... Why? Por quê?</i></p> <p><i>As (incomp)</i></p> <p><i>P Por quê, gente?</i></p> <p><i>A Por causa das aparências...</i></p> <p><i>A2 ... das roupas...</i></p> <p><i>P Por causa das aparências? O quê que tem as aparências... que demonstram que eles tem sucesso? Como são?</i></p>

As (incomp)

A4 O (incomp)... se vc olhar o (incomp) de cada um... se vc olhar na foto, assim, vc vê...

A14 ... a mulher está sorrindo...

P ... a mulher está sorrindo...

A O rapaz está concentrado...

P O rapaz está concentrado...?

(...)

P A gente não olhou ali, ainda, né? A pergunta é se eles parecem ser pessoas busy

A Eu acho que sim

A12 Bem, jornalista geralmente tem que tá correndo atrás de furo de reportagem...

A10 ... sempre viajando, procurando lugar... (incomp)

P Então isto seria no caso uma justificativa... E vocês acham, assim, que eles são pessoas realizadas profissionalmente pelo que vocês vêem na foto?

A Pela foto... sim

P Pela foto... mas, por quê?

A12 (Incomp) [risos]

A ... nada a ver...

P Como é que é, Luciano... se o cara tá de cabelo branco...?

A12 ... isso quer dizer que faz tempo que ele é repórter... ele não mudou de profissão ainda, quer dizer, porque... [risos de todos]

(...)

P Silvia, você acha que eles são pessoas realizadas profissionalmente?

A12 Ah... com certeza, professora

P Por que que você acha... com certeza?

A14 Ah, professora eu já olhei aqui, né... [risos de todos]

P Você já olhou onde, Sueli?

A14 Ah! A profissão deles aqui, né...

P Ah... pela profissão você acha que eles têm sucesso. Tá...

A14 Ele trabalha na CNN... se eu trabalhasse de jornalista na CNN seria realizada

(incomp) [risos]

P ...e realizada profissionalmente se você trabalhasse na CNN. Tá, então gente... Gostaria de ouvir outras pessoas falando. Por exemplo, a Simara... você acha que elas são realizadas profissionalmente?

A16 Acho que sim

(...)

A16 ... tá... acho que pela profissão que eles estão exercendo aqui... acho que eles são bem sucedidos...

Nesse trecho, o discurso que os alunos construíram sobre o trabalho foi exatamente aquele que aparece nas imagens – trabalho como sucesso. Nesse sentido, os alunos foram aos poucos interpretando o discurso de trabalho subjacente, guiados pelos diferentes tipos de I/perguntas que fizemos: perguntas de conhecimento de vocabulário (*O quê que significa “successful”?*); perguntas para confirmar alguma informação (*...sucesso... exatamente, então: are they successful people? São pessoas de sucesso... aqui pelo que vocês estão vendo?*); perguntas sobre reflexão crítica (*Yes? Mas... Why? Por quê?; Então isto seria no caso uma justificativa... E vocês acham, assim, que eles são pessoas realizadas profissionalmente pelo que vocês vêem na foto?Pela foto... mas, por quê*). A estratégia que usamos aqui também é de retomada das respostas dos alunos para manter o engajamento na discussão. Usamos também a estratégia de *scaffolding*, a partir do apoio que um dos alunos deu para o entendimento da palavra *successful*, por exemplo, que é bastante importante para a interpretação das perguntas *Do they look... successful people?; Do you know the word successful?; Are they successful people?* Apesar de o nosso objetivo ter sido fazer com que os alunos resistissem ao discurso exclusivo de sucesso profissional, construído principalmente a partir da aparência das personagens, como mostram as falas: *A Por causa das aparências..; A2 ... das roupas..; A4 O (incomp)... se vc olhar o jeito de cada um... se vc olhar na foto, assim, vc vê...; A14 ... a mulher está sorrindo...*, na sequência da interação apareceram falas que podem ser classificadas como discurso de tipo aliança:

P Silvia, você acha que eles são pessoas realizadas profissionalmente?

A12 Ah... com certeza, professora

P Por que que você acha... com certeza?

A14 Ah, professora eu já olhei aqui, né... [risos de todos]

P Você já olhou onde, Silvia?

A14 Ah! A profissão deles aqui, né...

P Ah... pela profissão você acha que eles tem sucesso. Tá...

A14 Ele trabalha na CNN... se eu trabalhasse de jornalista na CNN seria realizada (incomp)

P ...E realizada profissionalmente se você trabalhasse na CNN. Ta, então gente... Gostaria de ouvir outras pessoas falando. Por exemplo, a Simara... você acha que elas são realizadas profissionalmente?

É interessante observar nessas últimas falas, que a aliança construída pelos alunos está relacionada a um discurso - freqüente na nossa sociedade – de que o sucesso depende do tipo de profissão ou do local de trabalho. Em outras palavras, os alunos se aliaram ao discurso de que se a profissão for de “*status*”, a realização profissional é garantida. A interação continua e, através de estratégia de *scaffolding* mais controladora, com a função de Manutenção da Direção (nos termos de MCCORMICK E DONATO, 2000), retomamos aspectos dos textos anteriores, na tentativa de apoiar os alunos para refletirem sobre o discurso idealizado:

P Pela profissão... tá... mas, por exemplo, essas pessoas das páginas anteriores, o David Lee, a Pam Green, o Fernando Costa, eles também são pessoas realizadas profissionalmente? [Apontamos para as páginas anteriores]

A Pelo que eles fazem... acho que sim

(...)

P Ah! Do mesmo país, desculpe. Tá, ãhã. Mariana... Tem alguma semelhança entre essas pessoas?

A18 Profissionalmente... não

P Profissionalmente, por exemplo, há alguma semelhança?

A19 (incomp)

P Não? Como é que é Eva?

A19 ...Que tão todos contentes com as profissões...

P A semelhança é que todos estão contentes, felizes com a profissão que eles desenvolvem... Vocês concordam com o que a Eva disse? [Silêncio, nenhum aluno responde. Provavelmente estão pensando: “o que será que a professora quer que a gente responda?”] Algum deles aqui, relatam algum problema ou demonstram algum problema no trabalho?

As Não!

P Ou seja, qual é a imagem de trabalho, então, que essas pessoas passam pra nós?

A (incomp)

P ... o trabalho é o quê para essas pessoas? É sinônimo de quê?

A Satisfação

P Satisfação...

A Prazeroso...

P Prazeroso, prazer

A14 Realização

P Realização...

A6 Sucesso

P Sucesso. Ninguém está falando... problemas sobre o trabalho, não é? É isso que aparece aqui... Ok. Agora eu gostaria então que vocês lessem, né? Sei que alguns já leram... então eu só quero checar com vocês as informações.

As falas deste trecho mostram que, além da estratégia de *scaffolding* “suave”, fazemos algumas perguntas bastante diretas que levaram os alunos a interpretarem o discurso do trabalho como prazer, como realização, como sucesso. Porém, a discussão não se aprofundou. Ao invés de fazer perguntas de reflexão crítica (como, por exemplo: será que todos os jornalistas da CNN são profissionais realizados e bem sucedidos? O trabalho em grandes empresas, como a CNN, pode trazer problemas como *stress*, por exemplo? Que

aspectos sobre o trabalho não são mostrados nas imagens?) para apoiar os alunos, nós simplesmente interrompemos a interação: *Ninguém está falando... problemas sobre o trabalho, não é? É isso que aparece aqui...* Ou seja, suspendemos o processo que poderia ter levado à construção de um contra-discurso com um estridente “Ok” e demos uma instrução para a próxima tarefa, mostrando uma preocupação em seguir a nossa agenda.

Reconhecemos que a leitura do texto ficou mais interessante - no sentido de interpretação do discurso - do que se tivéssemos simplesmente encaminhado os alunos para a realização dos exercícios propostos pelo LD. Em outras palavras, os alunos interpretaram o discurso idealizado de trabalho. Porém, se esta prática que se quer crítica pretende apoiar os alunos na construção de contra-discursos a partir da interpretação de um discurso idealizado, este objetivo não foi alcançado aqui.

Aula 3 – texto trabalhado: *The man with thirteen jobs*

Evento de interpretação textual

Esse é mais um evento para analisarmos a maneira como fizemos inicialmente um trabalho de interpretação textual para depois chegarmos a uma interpretação do discurso subjacente ao texto.

A estratégia pedagógica que usamos para a interpretação textual, neste evento, foi inicialmente explorar, como nas aulas anteriores, as imagens que acompanham o texto escrito. Conforme apresentamos na análise pré-pedagógica (páginas 91 e 92), são ao todo nove fotos que aparecem da personagem sobre a qual fala o texto. Exploramos essas fotos fazendo, então, perguntas sobre percepção dos signos visuais para já antecipar algum vocabulário que aparece no texto escrito e que poderia apoiar os alunos na construção de sentidos, conforme trecho abaixo:

Trecho 1 – Identificação de vocabulário

P Eu gostaria que vocês olhassem, né... look at these pictures that we have in this page [Apontamos para as páginas do livro] ... and look at the title... we have a title... nós temos um título aí, não é? So... “the man with thirteen jobs”... don’t translate... não traduzam...just look at the title and look at these photographs... these pictures and

tell me: what can you see in these pictures? O que vocês vêem aqui?

A1 É um diário

A Várias profissões

A2 O mesmo cara...

A3 O mesmo cara fazendo várias coisas

P Em todas as imagens é a mesma pessoa... é isso?

As É (incomp)

A Não...

P Não entendi Leila...

A4 Lógico que não, professora

P Não é a mesma pessoa?

As (incomp)

P É... a mesma pessoa...?

P Gente... Olha aqui... [há muita conversa] Pay attention... How old is this man?

What do you think? How old is he?

A5 Sixty...

A6 Forty

P He's about forty?

A7 Sixty five...

P Sixty seven... Ok... what are his jobs according to the pictures? What are his jobs? Did you understand the questions? Vocês entenderam a pergunta?

A Ãhã... yeah... eu só não sei... (incomp)

As Yes [alguns alunos fazem gestos afirmativos com a cabeça, outros não]

P Quais são...

A9 as profissões dele?

P As profissões dele... "according to the pictures"? ...Então... o Luciano disse: carteiro. Alguém sabe como é carteiro em inglês?

A1 postman

A postcard

A10 post office

P *Postman... alguém conhece alguma outra palavra para carteiro?*

As *(incomp) [Alguns alunos respondem negativamente com a cabeça]*

A *Mail carrier?*

P *Pode ser "mail carrier" também. Ok. What else?*

A *Driver...*

P *Driver, o que que é driver?*

As *Motorista*

P *Motorista... What else? Que outro trabalho aparece?*

A *Frentista*

A2 *Padre*

As *(incomp)*

P *Padre? Será?*

A *Pastor!*

P *Pastor, será?*

A *Eu acho que é pastor...*

A5 *Priest*

P *Pastor... Priest... Mas em qual que vocês acham que ele está como pastor?*

As *Na f*

P *Pode ser que seja priest... a gente vai ver depois...*

As *(incomp)*

P *Só um pouquinho gente, só um pouquinho...*

As *(incomp)*

P *Alguém disse... é... frentista? Alguém falou frentista...*

A *Eu falei frentista...*

P *Tá... Alguém que sabe como é frentista em inglês?*

As *Não*

P *No? É attendant... gas station attendant, ok?*

A *Gas station attendant...*

P *Ãhã... o que mais aqui? Tem alguma outra profissão mais aqui?*

A *Barman, não é professora?*

P *Ãh?*

A *Barman*

P *Barman... maybe...*

A11 *Garçon...*

P *Como que é garçon em inglês? Alguém sabe como é garçon?*

A8 *Waiter*

P *Waiter... Ãhã... mais alguma?*

A *(incomp)*

P *Mais alguma profissão aqui?*

As *(incomp)*

P *Me ajudem...só pra repetir aqui... [Começamos a listar as palavras no quadro]*

A2 *Entregador de bebidas? [Alguns alunos olham no dicionário]*

P *Não! Não olhem no dicionário! Vamos ver aqui óh... pelas fotos...*

P *Jobs... [Escrevemos no quadro] então vocês falaram... é... postman, não é?*

As *É!*

Aqui, observamos que as interações foram caracteristicamente compostas como as do tipo *IRF* (que se *inicia* com perguntas sobre conhecimento de vocabulário) às vezes avaliativa porém, na grande maioria das vezes, com a função de construção de conhecimento comum do grupo (WELLS, 1999), mais especificamente de conhecimento de vocabulário que consideramos importante para a interpretação textual. Usamos a estratégia de *scaffolding* quando nossa posição foi a de não tentar fazer tradução literal de palavras que os alunos não conhecem, fazendo com que o turno *feedback* fosse constituído de perguntas que visavam buscar nos “pares mais competentes” um apoio para a continuidade da discussão.

Na seqüência da interação, destacamos um trecho deste evento no qual parecemos iniciar uma interpretação do discurso, porém ainda de maneira breve e sutil:

Trecho 2: Interpretação do discurso

P Yes, Ok... mas aqui óh! Pay attention... in the pictures: what about his face? Is he happy?

As Yes

P Yes... Is he stressed?

As No

P Nervous?

As No

P Tired?

As Yes

P Tired yes? lembram o que que é tired? [alguns alunos fazem gestos negativos com a cabeça]

As Yes

P Quem lembra fala, então... o que que é tired gente?

As Cansado

P Cansado... tired... mas ele está happy?

As Yes

P Ok

A (incomp)

P Ok... pay attention: what time? O que significa “what time”?

As Que horas

P What time does he start his routine?

Nas últimas falas deste trecho não desenvolvemos a interação com I/perguntas que poderiam levar os alunos a logo iniciar uma interpretação do discurso a partir da leitura das imagens. Nossa postura se limitou a fazer um corte na interação, com outra pergunta: *Ok... pay attention: what time? O que significa “what time”?*, atitude esta que demonstra a nossa preocupação em relação ao cumprimento da nossa agenda.

Depois deste trabalho de exploração das imagens, pedimos aos alunos para lerem o texto silenciosamente. Após alguns minutos, iniciamos o trabalho de interpretação

textual com algumas estratégias de leitura, com perguntas do tipo *skimming*, e perguntas específicas, do tipo *scanning*, conforme podemos observar no trecho transcrito a seguir.

Trecho 3: Interpretação textual

P ... Eu quero que vocês me digam, assim, olha: o texto fala sobre quem? Sobre esta pessoa, não é? Como é o nome dele? What's his name?

As (Incomp) [A maioria dos alunos tentam falar o nome da personagem, porém não conseguem pronunciar adequadamente]

P Seamus McSporran

A Como é que é?

P Seamus...

A Seamus?

P Seamus McSporran, ok. O que que o texto fala sobre ele? Sobre o Seamus?

A Routine?

As (incomp)

P Fala sobre a... his routine... sobre a rotina dele... fala sobre os thirteen jobs que aparece no título?

As Yes!

P Fala? No texto aparecem todos esses empregos?

As Yes...

P Tá... O que mais que o texto fala sobre o Seamus?

AI A ilha onde ele mora...o lugar onde ele mora...

P Where does he live? Where?

A Scotland

P Scotland... in an Island... Do you know island?

A Yes

P What is "island"?

As Ilha

P Island significa ilha. Prestem atenção na pronúncia: island... What's the name of this island?

Al Ah... não sei...
A Giga
P Gigha, não é? Tem a transcrição aqui não tem?
A5 Professora... e aquilo ali é a linguagem deles?
P /'giyô/ Estão vendo no mapa aí? Tem um mapinha, não tem? Então... no mapa aparece exatamente a localização desta "island", não é? Ok. Que outras informações sobre o Seamus aparecem no texto?
A Que é casado
P Que ele é casado... what is his wife's name
As Margareth
P Margareth... ãhã... O que mais que fala?
A Que eles não gostam de assistir televisão...
P Não gostam de assistir televisão. Por quê? O texto fala por quê?
A Eu não sei o que significa esta palavra... vacation
P O quê que significa "vacation"
As Férias

Observamos, nessas falas, que usamos muito a estratégia de *scaffolding* na interação para apoiar a construção de sentidos. Usamos, também, no turno de *feedback* a estratégia de repetição das perguntas dos alunos, o que tornou as interações mais contingentes. É interessante observar aqui que, usando as estratégias de *skimming* e *scanning*, tentamos não fazer tradução literal do texto. Ao invés disso, a estratégia foi promover a interpretação do texto a partir de perguntas que direcionassem os alunos para os aspectos que consideramos mais importantes para, posteriormente, fazermos outras perguntas do tipo mais crítico, conforme podemos constatar no evento que será discutido em seguida.

Evento de interpretação do discurso de trabalho como prazer

Podemos afirmar que a interpretação em nível de discurso se iniciou nesse evento. No entanto, observaremos que as perguntas que fizemos – como, por exemplo,

sobre conhecimento de vocabulário ou expressões, perguntas para checar entendimento, perguntas para confirmar alguma informação - criaram um tipo de engajamento na interação que levou, inicialmente, a uma interpretação textual para depois chegar a uma interpretação do discurso:

Trecho 1: Interpretação textual e discursiva

P Férias... o quê que significa, então, quando ele diz: “we never take vacations”?

As Eles nunca tiram férias!

P Eles nunca tiram férias... mas eles nunca tiram férias porque eles querem, ou porque eles não têm condições, mesmo?

A Porque eles não querem [Dois alunos não identificados falam ao mesmo tempo]

P Porque eles não querem, não é? No texto fica claro... Como é que eu sei disso?

A Na última parte lá!

P We never take vacations and we don't like watching television. Fica claro se é opção deles não tirar férias?

A Não

P O quê que vocês acham?

A1 Não... talvez a preocupação dele...

A10 Yes!

A1 ... por exemplo, ele não tem tempo pra férias, né? Que ele faz quase todo tipo de trabalho...

P ... por causa dos tipos de trabalho que ele tem? Tá...

A12 ... porque ele que fez a escolha, né?

P Então, assim... vocês acham que ele é obrigado a não tirar férias?

As Nããoo...

P Não é obrigado? Tá... Oi?

A O quê que é busy?

P O quê que é busy? [Nos dirigimos para toda a turma] A gente viu esta palavra na aula passada?

As Ocupado!

P Ocupado... atarefado... cheio de atividades, compromissos, não é? Ah, então a gente tá aqui neste parágrafo, né óh? He says... o quê que significa "he says"? Quem é "he" aqui? Esse "he" está se referindo a quem?

As Ele

P Ele quem?

As Seamus

P O Seamus? O quê que ele diz: Margareth... Who is Margareth?

As His wife

P His wife, ãhã... Margareth likes being busy too. O quê que ele diz?

As (incomp)

P A Margareth gosta de ficar ocupada também. Então, isso significa o quê? Que ele não se importa em não tirar férias, não é? Ele gosta de ter muita coisa para fazer mesmo... de trabalhar bastante, né? Aí ele fala que não gosta de assistir televisão, como vocês já falaram... In the evenings Margareth makes supper and I pay the bills. At 10:00 we have a glass of wine and then we go to bed. Perhaps our life isn't very exciting, but we like it. O quê que ele quer dizer aqui no final?

A Que ele gosta!

As (incomp) eles gostam...

A9 Que eles gostam de ficar ocupados

P Isso! No final da tarde ele...tá... Mas bem no finalzinho ele diz que... vou repetir o que o Leôncio e alguns falaram. Acho que foi isso: talvez a vida deles não é muito...

A7 Emocionante

P O quê que é "exciting" em inglês?

A Excitante!

P Excitante não é uma boa tradução para o português, dependendo do contexto, não é? Mas é assim... aqui pode ser: empolgante... divertida... emocionante. não é? Porque em português... em português excitante pode dar outro sentido, me parece, não é? Não seria comum a gente dizer: a minha vida não é muito excitante, não é? ... não... a gente diria a minha vida não é muito...

As (incomp)

P ... o quê?

A Emocionante

P Emocionante... divertida... eu não faço muitas coisa de lazer... é nesse sentido, né?

A1 Professora...

P ... Mas quando ele termina: “but we like it”?

A10 Mas nós gostamos...

P ... Mas nós gostamos... esse “it” está se referindo a quê? Nós gostamos do quê?

A7 ... a vida dele...

As (incomp)

A (incomp)

P ... Disso do quê, gente?

A Da vida dele...

A3 ... da vida assim...

Conforme já comentamos anteriormente, há aqui uma preocupação em promover uma interpretação das informações sobre as personagens no que diz respeito ao nível textual, que foi feita através de várias perguntas, através da estratégia cognitiva de leitura - *scanning*.

Nesse trecho também observamos um dos raros momentos em que apareceu um trabalho sobre o funcionamento da linguagem. Esse trabalho também foi feito através da interação *IRF* (como, por exemplo: *He says... o quê que significa “he says”? Quem é “he” aqui? Esse “he” está se referindo a quem?; ... Mas nós gostamos... esse “it” está se referindo a quê? Nós gostamos do quê?*) mas que, no entanto, não levou a uma avaliação, pois na seqüência respondemos com outra pergunta, criando um engajamento na discussão e, principalmente, uma consciência em relação à função, nesse caso, dos pronomes *he* e *it*.

Um outro momento criado que consideramos uma reflexão mais no nível do sistema lingüístico, é aquele em que discutimos o sentido da palavra *exciting*. Acreditamos que o modo como conduzimos a reflexão sobre o sentido da referida palavra criou um outro

tipo de interação - diferente de uma postura que poderia ser considerada mais estruturalista - ou seja, em termos interacionais, segundo Van Lier (1997), do tipo *IRF* de transmissão.

Percebemos, assim, que só depois de um longo trabalho de interpretação das informações sobre a personagem do texto, realizada através de diferentes estratégias, é que fizemos perguntas mais relacionadas a uma interpretação do discurso, o que levou os alunos a diferentes posicionamentos, conforme trechos apresentados a seguir.

Trecho 2 – Contra-discurso e discurso de aliança:

P A Elis disse assim: se três já é difícil, imagina treze... Por quê? Você tem três?
A13 [A aluna faz gesto afirmativo com a cabeça]
A Meu Deus!
P É? Então... ela tem três e ela está dizendo que três já é difícil, né? Imagine treze...
A13 Quase não sobra tempo pra dormir, professora... imagina mais!
P Pois é... Vocês acham que é loucura do Seamus, então, fazer tanta coisa assim?
A14 Claro que não, professora...
(...)
A1 Com sessenta anos de idade, ainda?
A9 Ele faz isso porque ele não tem filho...
P Como? Só um pouquinho, gente? Diva, fala de novo...?
A9 Ele faz isso porque ele não tem filhos...
P Ah, ele faz isso porque ele não tem filhos... No texto fala se ele tem filhos, gente?
As Não!

Percebemos que as falas que representam aliança ou resistência surgiram de inferências feitas pelos alunos a partir de suas experiências pessoais (que fazem parte de seu “construto esquemático”). É interessante observar que, mesmo com uma I/pergunta (*Vocês acham que é loucura do Seamus, então, fazer tanta coisa assim?*), que parece ter mostrado nosso posicionamento, o aluno A14 resistiu ao nosso discurso implícito de modo bastante espontâneo: *Claro que não, professora*. Esse trecho da interação foi

interrompido por outros alunos, com falas de resistência ao discurso do aluno A14. Na sequência da interação, a partir da ativação do seu “construto esquemático” sobre a Escócia, um aluno fez uma interpretação que pode ser considerada pertinente:

Trecho 3 - Contra-discurso:

P Ah, fale... [O aluno se recusa a falar, os risos continuam]. Fale Adalberto...

A5 Professora, eu vi até uma reportagem que falava que lá perto da Escócia mesmo, não tem muito assim pessoal novo... os novos... então...

P ... a faixa etária das pessoas você está dizendo?

A5 isso...

P Ah tá...

A5 Então as pessoas que têm mais idade, assim, eles fazem os trabalhos que são necessários e lá, tipo, que nem... o dele (incomp) aposentado... pode fazer isso, né?

A15 Mas eu... na minha opinião, não consegue fazer tudo isto todos os dias não! Não consegue!

P Você acha que o texto é ilusório?

A15 Sem dúvida!

A Eu acho!

As (incomp)

(...)

A16 Eu acho viagem...

P Você acha viagem...?

A Eu também acho professora!

As (incomp)

A O cara trabalha... (incomp)

A Isso não existe, entendeu? Trabalhar pra cidade inteira!

As (incomp)

P Isso não existe, Elis? Ok. Vocês acham que, já que o Seamus trabalha tanto, [ironia] não é? Que bom... já que ele trabalha bastante ele ganha muito dinheiro...? [ironia] Vocês acham que o Seamus tem um bom salário?

As Não!

As Sim [risos]

P Oi?

A (incomp) [Os alunos conversam animadamente]

P Gente! Só um minutinho... um de cada vez... A Diva disse que não diz nada sobre isso no texto... o que que o Lúcio disse?

A13 Eu disse que quem trabalha não tem tempo pra ganhar dinheiro...

P Quem trabalha não tem tempo de ganhar dinheiro? [risos]

A15 Mas ele não faz isso pelo dinheiro, professora...

P Ah, ele não faz isto pelo dinheiro? Ele faz por quê, então?

A15 Prazer... ou não tem o que fazê... [muitos risos de todos]

A Prazer? Ah...

As (incomp) [Risos]

A13 ... prazer... ele pode trabalhar aqui, ali depois lá, a hora que ele quiser...

No início deste trecho, várias falas de resistência (de A, A15 e A16) ao discurso do texto do LD foram desencadeadas a partir da fala do aluno A5. Assim, foi a interação entre os próprios alunos que os levou a se posicionarem de forma resistente. Nesse momento, a interação se deslocou para uma área mais contingente, e assim mais próxima do tipo Transação. Em seguida, fizemos uma pergunta sobre o salário da personagem (que pode ser classificada como de reflexão mais crítica), colocada num tom irônico e que teve como objetivo reforçar o discurso subjacente de trabalho exclusivamente como prazer. Em outras palavras, através da pergunta sobre o salário, tínhamos em mente fazer com que os alunos refletissem sobre o discurso ideológico presente nas práticas discursivas em relação a salário e trabalho (ou seja, “quem trabalha muito tem um bom salário”), para reforçar ou ainda fazer com que mais alunos refletissem sobre o discurso de trabalho exclusivamente como prazer que está presente no texto. É interessante observar que surgiram outras falas: A13 *Eu disse que quem trabalha não tem tempo pra ganhar dinheiro...*; A15 *Mas ele não faz isso pelo dinheiro, professora...*; A15 *Prazer... ou não tem o que fazê...*; A13 *...prazer... ele pode trabalhar aqui, ali depois lá, a hora que ele quiser...*, que podem ser

caracterizadas como outras possíveis interpretações como, por exemplo, a fala do aluno A15 que, considerando as condições de produção do discurso, interpretou que em uma ilha tão pequena, que tem uma população de apenas 120 habitantes, o trabalho pode ser prazer sim, pois as pessoas podem não ter o que fazer e “precisam se ocupar de alguma forma”. Assim, essa fala representa uma resistência ao discurso da maioria dos alunos que interpretaram o discurso de trabalho como prazer, mas que resistiram a ele. Os discursos de aliança e de resistência continuaram surgindo na seqüência da interação:

Trecho 4 – Contra-discurso e discurso de aliança

A9 *Ah, professora, este texto não diz nada!*

P *Não? Este texto não diz nada...? Deixa eu só fazer uma pergunta pra vocês: uma pessoa que tem uma loja, que tem um pequeno hotel, não é? Trabalha porque quer se sentir útil?*

A15 *Por prazer!*

(...)

P *Diga Olivo...*

A10 *Eu vou pelo que eu entendi...*

P *Só um pouquinho... [Pedimos silêncio] Vai Olivo...*

A10 *Eu vou pelo que eu entendi, ele tem uma loja e um hotel. Mas nessa ilha, eles vivem de turismo. E o turismo é só no verão, pelo que dá pra entender... então não ganha muito.*

P *Vocês entenderam isso que o Olivo entendeu, também?*

A3 *Ãhã...*

A1 *Só na temporada...*

P *Que a ilha recebe muitos turistas... em um determinado período...*

As *(incomp)*

P *Tá... Ou seja, na sua opinião, Olivo, ele trabalha no hotel e na loja num momento...*

A10 *...pra turismo*

P *isso... pra turismo. E... fora de temporada, vamos dizer, aí ele faz essas outras*

coisas...?

A É isso aí!

A7 É isso aí mesmo!

P Mas isso significa que ele precisa, então, trabalhar?

A10 Precisa, necessita, né trabalhar desse jeito... necessita...

A partir da resposta do aluno A9 nos motivamos com o engajamento discursivo e fizemos uma pergunta que gera uma interpretação do discurso subjacente: trabalho como prazer. Essa mesma resposta (*A15 Por prazer!*) mostra que o aluno insiste no seu posicionamento frente ao discurso de resistência, agora do colega A9.

Já as falas do aluno A10 constituíram um outro tipo de interpretação que foi realizada a partir de suas percepções. Sendo assim, quando esse aluno defendeu que a personagem trabalha com turismo, por exemplo, concluímos que ele fez essa interpretação baseando-se, provavelmente, no fato de a personagem ter um hotel e a ilha ser turística. Aqui perdemos uma grande oportunidade de mostrar aos alunos como o processo de leitura está intimamente relacionado ao “construto esquemático”, para empregar o termo de Widdowson (2004), que individualmente temos e ao qual recorremos no momento da leitura.

Conforme podemos observar, vários alunos (A3, A1, A, A7) se aliaram ao discurso do aluno A10. Nesse sentido, essas falas representam um discurso de aliança, mas não uma aliança ao discurso do texto, uma aliança ao discurso que surgiu a partir de uma interpretação pessoal de um aluno. Em seguida, retomamos a nossa agenda e fizemos uma pergunta de contextualização, prevista na análise pré-pedagógica que tinha como objetivo apoiar os alunos na reflexão do discurso de trabalho exclusivamente como prazer.

Trecho 5 – Contra-discurso:

P E em relação a nunca tirar férias, vocês conhecem pessoas que nunca tiram férias?

A Eu conheço, professora

As *(incomp) [risos]*

P *Como é que é nunca tirar férias?*

A15 *Trabalhar direto, vender as férias [risos]*

P *E isso é bom?*

A15 *Não*

A17 *Não! é horrível... é estressante*

P *Pro Seamus, é... não é?*

A15 *... é bom pelo dinheiro...*

P *O Seamus reclama de nunca tirar férias?*

As *Não*

A15 *Mas cansa, entendeu? Cansa, você, às vezes, queria ficar uma semana em casa... poder dormir até tarde... ou viajar... ficar tranquilo... e não pode...*

P *Gente! Por favor... só um minutinho...*

As *// (incomp)*

A15 *Porque você pensa no dinheiro, entendeu?*

P *Aah, tá... mas era isto que eu queria ver com vocês... Legalmente, legalmente isso é possível? Uma pessoa nunca tirar férias?*

As *Não*

(...)

A16 *Professora, mas com treze trabalhos diferentes como é que ele vai conciliar as férias de todos os treze? Vai deixar lá o cemitério... (incomp)*

As *[Os alunos conversam animadamente]*

P *Como é que ele vai tirar férias de treze empregos diferentes? [Nos dirigimos para a turma]*

A6 *Talvez ele trabalhe, assim... (incomp)*

A4 *É... só na temporada...*

P *É esta a sua questão?*

A *(incomp)*

P *Fala Leila, resumindo: este texto...*

A16 *Esse texto é uma viagem! Porque não rola isso...*

As (incomp) *[Vários alunos querem dar suas opiniões]*

P *Mas o texto está no livro didático, não está? [Tom irônico]*

A (incomp)

P *Isso é hipotético? Não acontece...? Gente!*

As (incomp)

A *He is crazy!*

P *É... Vocês aceitariam um emprego em que vocês nunca tirariam férias?*

As *Não!*

A *Nunca!*

A4 *Depende do salário! [Todos querem falar]*

P *Pra ganhar bastante sim, mas me parece que não é o caso do Seamus, né?*

A *Não... não assim!*

P *Então, gente só para encerrar esta discussão... e pro Seamus, o trabalho é sinônimo de que? Vocês devem estar lembrados que a Leila, a nossa colega... na aula passada eu fiz esta pergunta, né? O trabalho pra estas pessoas aqui das páginas anteriores, para o David, para a Pam, né? ... a Pam... que trabalha dezesseis horas sem parar e tal... Aí Leila disse assim: o trabalho pra estas pessoas é sinônimo de prazer. E pro Seamus... o trabalho é sinônimo de que?*

A *Loucura! [risos]*

P *Loucura? [risos]*

A8 *É... eu também concordo...*

(...)

A16 *Professora, não! E outra coisa, pra ele se adaptar... e resolver trabalhar em tudo!?! Situações totalmente diferentes?*

P *Unhum..*

A8 *Ah... mas de acordo com as imagens ali, óh, ele está sorrindo...*

As (incomp)

P *Aparentemente ele está feliz?*

A (incomp)

P *Tá bom...*

A16 *E eu acho que este texto é uma viagem e ele... (incomp)*

P *Não... mas então... (incomp) Tá... mas óh gente... é isso que eu quero que vocês pensem comigo. O Lúcio disse: “não, mas ele tá feliz...” Então o trabalho para o Seamus também é sinônimo de prazer?*

A *É... [Alguns alunos respondem afirmativamente com a cabeça]*

P *É? Realização?*

As *(incomp)*

P *...a vida dele...*

As *(incomp)*

A16 *Professora, mas olhando pela última foto ... (incomp) ele tem que beber pra dormir!*

A2 *Nossa!*

P *Olhando... [risos] Como é que é Leila?*

A16 *Ele sonha com a carta, sonha com morto, sonha com ...*

P *Olhando pela última foto é o quê Leila?*

A16 *Você vê, assim, que ele tem que beber pra dormir, né?*

P *Ele tem que beber pra dormir? Por quê Leila?*

A16 *Olha aqui professora! [A aluna aponta para a última foto do personagem] Oh a cara dele! Vive sonhando com carta, com morto, com... tudo!*

P *Com tudo que ele faz durante o dia, em outras palavras?*

A16 *É!*

As várias falas do trecho 5 mostram que os alunos resistiram ao discurso do texto, a partir de várias I/perguntas de contextualização que apoiaram os alunos a também contextualizarem a situação colocada de “nunca tirar férias”. Em outras palavras, as perguntas feitas por nós, como por exemplo: *... E em relação a nunca tirar férias, vocês conhecem pessoas que nunca tiram férias? (...)* Como é que é nunca tirar férias?, criaram uma contextualização discursiva que levou os alunos a refletirem sobre uma prática que parece natural, que aparece explícita no trecho do texto: *He says: “Margareth likes being busy, too. We never take vacations and we don’t like watching television... Perhaps our life*

isn't very exciting, but we like it". Ou seja, o fato de as personagens nunca tirarem férias está relacionado ao prazer que elas têm pelo trabalho e por se manterem ocupadas o tempo todo. Portanto, o nosso objetivo foi o de levar os alunos a refletirem sobre a questão das férias para relacionar o que está no texto com a realidade social e, assim, apoiá-los na interpretação do discurso ideológico sobre o prazer, relacionado a "trabalhar o tempo todo, ou ficar o tempo todo ocupado, não sendo, por isso, necessário tirar férias". Algumas das falas que representam um posicionamento de resistência são: *Não! É horrível... é estressante; Mas cansa! Entendeu? Cansa, você, às vezes, queria ficar uma semana em casa... poder dormir até tarde... ou viajar... ficar tranquilo... e não pode...; He is crazy!*

Uma outra estratégia cognitiva, que poderia ser classificada como de intertextualidade, também foi usada por nós na I/pergunta: *Vocês devem estar lembrados que a Linda, a nossa colega... na aula passada eu fiz esta pergunta, né? O trabalho pra estas pessoas aqui das páginas anteriores, para o David, para a Pam, né? ... a Pam... que trabalha dezesseis horas sem parar e tal... Aí Linda disse assim: o trabalho pra estas pessoas é sinônimo de prazer. E pro Seamus... o trabalho é sinônimo de que? Aqui, retomamos aspectos dos textos anteriores para reforçar a interpretação do discurso de trabalho que é o mesmo presente no texto sobre a personagem Seamus Macsporán. Essa retomada levou os alunos a se posicionarem com falas que também indicam uma resistência.*

Em relação ao tipo de interação pedagógica presente no trecho 5, também percebemos que a construção das várias falas que representam contra-discursos foi desencadeada a partir de uma interação do tipo "transação", uma vez que as falas tenderam a ser mais "contingentes e simétricas". Sendo assim, as várias falas que surgiram parecem partir de reações às nossas perguntas, mas também em reação às várias falas dos próprios alunos.

Há um momento de especial tensão, caracterizado pela falas da aluna A16, que pareceu não estar conformada com a interpretação de trabalho como prazer. A aluna A16 entendeu a interpretação do discurso de trabalho como prazer, porém vai contra esse discurso (representado pelas falas: *Professora, mas olhando pela última foto ... (incomp) ele tem que beber pra dormir!; Ele sonha com a carta, sonha com morto, sonha com ...;*

Você vê, assim, que ele tem que beber pra dormir, né?; Olha aqui professora! [a aluna aponta para a última foto do personagem] Oh a cara dele! Vive sonhando com carta, com morto, com... tudo!) com um posicionamento que indica a sua resistência. Naquele momento, novamente, poderíamos ter tomado esse discurso trazido pela aluna e discutido a questão por ela trazida (... *ele tem que beber pra dormir*) para avaliarmos de onde partiu a sua interpretação, que provavelmente deva ser do seu “construto esquemático”, uma vez que as imagens e o texto escrito mostram um ar de felicidade da personagem ao “tomar uma taça de vinho” e apontam para uma interpretação diferente daquela suposta pela aluna.

Para Baynham (1995, p. 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 contêm “por quê”. Porém, podemos observar que nem todas as perguntas que fizemos, que levaram à criticidade, se iniciaram com por quê. Alguns exemplos transcritos acima são: ... *na vida real, é possível alguém ter treze empregos diferentes?; Você acha que o texto é ilusório?; Vocês acham que o Seamus tem um bom salário?; E em relação a nunca tirar férias, vocês conhecem pessoas que nunca tiram férias?* Contrariamente, há outras perguntas que contêm “por quê?” mas que não têm a função de levar à crítica como, por exemplo, *A Elizabeth disse assim: se três já é difícil, imagina treze... Por quê?* Neste caso, as perguntas tiveram a função de saber a opinião dos alunos.

Aula 4 – texto trabalhado: *An American talks about the Protestant Work Ethic at the turn of the century*

Essa aula se iniciou com uma retomada dos textos trabalhados anteriormente, principalmente em relação à perspectiva de trabalho que está presente nos textos.

P ... *Nós discutimos um pouco sobre qual a visão de trabalho que é passada aqui nesses textos. Vocês lembram? Como que o trabalho é representado aqui? Se você olhar, por exemplo, sem ler os textos, né? Só olhando as imagens aqui... como o trabalho é representado?*

A1 *Ah... tipo... Como prazer, assim... dá médica lá... ela fala que ela trabalha*

bastante mas ela gosta de trabalhar... é relacionado a isso...

P Tá... e aqui no texto do Seamus Macsporan, ele gosta do que ele faz?

As Sim

P Então a imagem que o livro traz pra nós de trabalho é sempre uma imagem...?

As Positiva...

P Positiva... o trabalho aparece aqui como...?

A1 Satisfação... prazer...

P Então... não é apresentada aqui uma outra visão em relação ao trabalho..

Em seguida, iniciamos o trabalho com o texto propondo uma discussão em torno do título, principalmente em relação à expressão *Protestant Work Ethic*, que é fundamental para se chegar a uma interpretação em nível de discurso. Usamos inicialmente uma estratégia de leitura (NUNAN, 1999) para fazer com que os alunos levantassem hipóteses (“antecipação do que vem em seguida”) sobre o significado de “ética protestante do trabalho”, através de I/perguntas que tiveram como objetivo construir “andaimes” na interação, para que depois da leitura do texto, pudéssemos fazer um trabalho de confirmação das hipóteses a partir de uma interpretação em nível textual para depois chegar ao discurso do texto. Os alunos levantaram várias hipóteses, conforme trecho transcrito abaixo:

P Satisfação... prazer... Então... não é apresentada aqui uma outra visão do trabalho. Agora a gente vai trabalhar um outro texto... (a P entrega uma folha com o texto e algumas perguntas) ... então mas não leiam o texto ainda... Então eu tenho o título desse texto é assim... e o que que eu gostaria que vocês fizessem, que vocês olhassem para o título desse texto e pensassem o seguinte... bom... é assim ó: “An American talks about the Protestant Work Ethic at the turn of the century” (a P escreve o título no quadro). Então, esse é o título do texto. Aí eu gostaria que, sem olhar no texto, vocês tentassem descobrir o que significa “Protestant Work Ethic”? Discutam entre vocês. (a P dá alguns minutos para os alunos discutirem). Então, já discutiram? A Milena que fez assim... (gesto afirmativo com a cabeça) já discutiu?

A2 *É “ética protestante do trabalho”?*

P *O quê que vocês acham? Concordam com ela?*

As *Sim*

P *Mas o quê que vocês acham que quer dizer “ética protestante do trabalho”*

A2 *Acho que é a Revolução industrial?*

P *Então a ética protestante do trabalho significa “revolução industrial” para a Milena. (a P escreve no quadro) Mais alguém quer falar?*

A1 *Eu acho tá relacionado também...*

A3 *... Jornada de trabalho?*

A1 *... é ... que se fala sobre a substituição do trabalho braçal por robô... e também dos direitos do trabalhador... alguma... assim professora, eu acho...*

P *Então a “ética protestante do trabalho”, na sua opinião, quer dizer uma preocupação com o direito do trabalhador e a substituição do trabalho manual para o trabalho feito por máquinas, é isso? (a P escreve no quadro). Mais alguma coisa?*

A4 *Não é... a revolução industrial... o trabalho manual por máquinas...*

A2 *E a palavra protestante, né...*

P *O quê que tem “protestante”?*

A2 *Protestando, né? Reivindicando os direitos do trabalhador...*

P *Tá... então vc acha que a palavra protestante remete a isso: protestar contra... alguma coisa.*

A5 *Não sei se tá certo, mas assim, os direitos do trabalhador... também se refere às horas ... à redução das horas de trabalho...*

P *Tá... então vc acha que a ética protestante de trabalho tem a ver com direitos do trabalhador? Vocês concordam?*

As *Sim (alguns apenas respondem com gesto afirmativo com a cabeça)*

P *Então, pensando nisso, esse texto aqui fala sobre o quê? Em outras palavras, qual é o assunto do texto? Essas hipóteses que vocês levantaram sobre o que significa “ética protestante de trabalho”, também podem ser usadas para inferir o assunto do texto?*

As *Sim*

P *E... outra coisa, pelo título dá pra saber quem é o narrador do texto? Ou melhor, sua nacionalidade?*

As *Sim*

P *Sim? De onde ele é, então?*

A3,A6 *Um americano*

P *Um americano, não é? Então... an american talks... é um americano que, o quê?*

As *Fala...*

P *Que fala sobre...?*

As *A ética protestante de trabalho...*

P *A ética protestante de trabalho... at the turn of the century...*

A1 *Em volta do século?*

P *(A P se dirige para a turma) O que quer dizer “at the turn of the century?”*

A2 *Na virada do século?*

P *Na virada do século... Exatamente. Agora vocês vão ler o texto... E vão prestando atenção nas palavras que estão em negrito e sublinhadas enquanto vocês lêem.*

Nesse trecho usamos nossas perguntas como uma estratégia de apoio com a função de Manutenção da Direção, cujo objetivo principal foi fazer com que os alunos levantassem hipóteses sobre o texto que pudessem ajudá-los na interpretação. Como podemos constatar, uma aluna traduz a expressão *Protestant Work Ethic* por “ética protestante do trabalho”. Porém, as hipóteses levantadas pelos alunos não tiveram relação alguma com o sentido dessa filosofia de vida ligada a princípios religiosos. As interações do tipo *IRF* aqui foram mais participativas, com a função do turno *F/feedback* de repetição, pois nós repetimos as respostas dos alunos, às vezes em forma de pergunta, com o objetivo de confirmar as hipóteses levantadas por eles. Porém, esta estratégia não ajudou os alunos a chegar a nenhuma hipótese coerente em relação ao sentido de *ética protestante do trabalho*. Esse fato, talvez possa ser explicado pela falta de conhecimento prévio dos alunos. No momento da interação tínhamos consciência disso. No entanto, não soubemos como encaminhar a atividade e, por isto, retomamos a nossa agenda com a pergunta - *E... outra*

coisa, pelo título dá pra saber quem é o narrador do texto? - que não tinha qualquer relação com a tarefa anterior. A partir daí, o *IRF* passa a se caracterizar como uma função avaliativa.

Evento de interpretação do discurso da ética protestante do trabalho

Trecho 1 – Interpretação textual

Na seqüência da interação, pedimos para os alunos lerem o texto individualmente e para, ao mesmo tempo, observarem as palavras que foram apresentadas em negrito (*he, she, his, her, who, but*), pois tínhamos como objetivo trabalhar a função dessas palavras no texto. Depois da leitura, retomamos com os alunos:

P *Vamos para as perguntas, então. O que significa ética protestante do trabalho, de acordo com o texto? Como o autor do texto caracteriza o modo de pensar das pessoas que viviam de acordo com a ética protestante do trabalho? Quais são os adjetivos usados? Então, vejam que na pergunta eu já estou querendo dizer pra vocês o seguinte: tem no texto uma definição? É... ética protestante do trabalho é... tem isso no texto?*

As *Não*

P *Não, né? Tá... Mas de acordo com o texto, como que é viver sob os princípios da ética protestante do trabalho?*

A5 *Só trabalhar...*

P *Só trabalhar. E onde no texto você encontra isso, Luciana, você podia mostrar pra mim?*

A5 *Diz ali que eles trabalhavam de sol a sol...*

P *Ahã... em inglês o que é “de sol a sol” ali no texto?*

A2 *From sun up to sun down...*

P *From sun up to sun down. Tá. Então a Luciana está apontando aqui no texto uma das características das pessoas que viviam de acordo com essa ética protestante do trabalho, não é: trabalhar de sol a sol. E o autor do texto refere-se... quem eram essas pessoas?*

As *Os nossos avós...*

P *Os nossos avós ou...?*

As *Bisavós...*

P *Ou bisavós. Exatamente. Ali no texto há adjetivos ou outras expressões que caracterizam este modo de pensar da ética protestante do trabalho? A Luciana já citou, né, é... “de sol a sol”, quer dizer, trabalhavam de sol a sol. Mas há outras palavras ou adjetivos...?*

A1 *Honestidade...*

A3 *É... o caminho da honestidade*

A4 *Eles achavam que trabalhando de sol a sol era o caminho da honestidade que assim a pessoa não pensava em se envolver em coisas que pra eles eram erradas...*

P *Ãh... então, isso que você disse tem a ver com essa ética protestante do trabalho, é isso?*

A4 *Isso...*

P *Tá. Tem mais algum trecho... a Luciana disse “they worked sun up to sun down”, é..., “that’s the way honest people lived”, ou seja, “este é o modo que as pessoas honestas viviam”, tem outros trechos ou adjetivos que caracterizam...*

A2 *Serious?*

P *Serious... o que mais?*

A1 *Esse “even somber”...*

P *Even somber, vocês têm idéia do que seja “even somber”?*

As *Não*

P *Não? Vamos tentar inferir... o que vem depois de “even somber”?*

A *Independent God fearing people...*

P *O quê que significa “God fearing people”?*

P *O quê que é “God”?*

As *Deus*

P *Deus. O quê que significa “fear”?*

A2 *Medo*

P *Medo... e pode ser o verbo temer também... Então o que seria “God fearing”?*

A6 *Temor a Deus?*

P Pessoas...

A1 Tementes a Deus...

P Isso... pessoas tementes a Deus. Então, essas pessoas tementes a Deus são pessoas que viviam de acordo com a ética protestante do trabalho, de acordo com o texto?

As Sim!

P Então é uma outra característica dessas pessoas que viviam de acordo com essa ética protestante de trabalho. O que mais? Tem aquela parte ali, que a Luciana chamou a atenção, que diz assim, ó: pessoas que, ali na terceira linha, worked from sun up to sun down without complaining. O que significa complaining? Without complaining, because it was good for them... então, eles trabalhavam de sol a sol sem o quê?

A1 Sem reclamar... porque era bom pra eles

P Sem reclamar porque era bom pra eles, não é? E vocês percebem que há, aqui nessas duas primeiras linhas do texto, algumas palavrinhas que estão em negrito, o que são essas palavras?

As Pronomes

P Pronomes, exatamente. Então, esse primeiro pronome que eu grifei, he ou she, refere-se a quem?

A1 Ele ou ela?

P Ele ou ela quem?

A2 Os americanos?

A6 O americano...

P Os americanos... é... que viviam de acordo com a ética protestante de trabalho?

As Não

P Não? Vamos voltar lá... If you ask the average American about the protestant work ethic, he (she)...

A1 é quem está falando...

A6 Isso... é quem está falando...

A2 É como se fosse o autor, digamos assim...

P He ou she é o autor do texto, vocês concordam? [Nos dirigimos aos outros alunos]

A5 Eu creio que seria uma pessoa ... se você perguntar alguma coisa relacionada a essa ética, alguma pessoa... ele ou ela responderia... é ele ou ela!

P Tá, se você perguntar ... o que significa average american... vocês tem idéia do que significa essa palavra?

A Povo americano?

P Povo... mas é todo povo americano, ou é average American?

A2 Uma parte da população americana?

P É... mais ou menos isso. Average American que dizer a média da população... ele ou ela... essas pessoas para as quais, se você perguntar sobre a ética protestante do trabalho... Então a idéia da Eva está certa, concordam?

As Sim

P Então, he or she will probably say something about his or her... esse his or her refere-se a quem?

A1 As pessoas... quem ele perguntou sobre a ética protestante do trabalho...

A (incomp)

P Isso, exatamente. E aqui, esse who? "... will probably say something about his, her grandparents or great-grandparents who had a hard life back then...o que significa who?

A2 Quem

P Quem ou que... e aqui esse who está se referindo a quem?

A6 Grandparentes e great-grandparents

P Tá. Todos concordam?

As Sim

P Porque vocês lembram da função do who como pronome relativo? Lembram? Eu posso usar o that também, não é? Mas, vocês lembram que a gente já viu isso? Quando a gente quer se referir a alguém, uma pessoa, usamos o who. Tá. Então, continuando.

Podemos analisar este trecho sob vários aspectos. O primeiro deles, que aparece no início da interação, é que as nossas perguntas tiveram a função de *scaffolding*, pois apoiaram os alunos na interpretação do discurso que está subjacente à expressão *Protestant Work Ethic*. Em outras palavras, a estratégia de apoio verbal levou os alunos a pensar no modo como o autor define a *ética protestante do trabalho*, dizendo que não há uma definição, mas sim palavras que a caracterizam. Uma aluna, a partir da pergunta *Mas de acordo com o texto, como que é viver sob os princípios da ética protestante do trabalho?*, quase que imediatamente, deu uma resposta coerente. A partir desta resposta, continuamos usando a estratégia interacional de repetição, não avaliativa, para fazer outras perguntas e assim conseguir engajar outros alunos no processo de interpretação. No início desse trecho também usamos a estratégia de retomada do texto quando solicitamos à aluna que encontrasse a passagem do texto na qual ela poderia confirmar sua resposta. A partir da resposta dada pela aluna A5, outros alunos começaram a participar e a se engajar na discussão, contribuindo com falas coerentes que ajudaram na interpretação do discurso de trabalho da ética protestante do trabalho: *A1 Honestidade...; A3 É... o caminho da honestidade; A4 Eles achavam que trabalhando de sol a sol era o caminho da honestidade que assim a pessoa não pensava em se envolver em coisas que pra eles eram erradas...; A2 Serious?; A1 Esse “even somber”... A Independent God fearing people...*

Um outro aspecto a ser analisado é que as interações se diferenciaram passando de “mais contingentes” a “menos contingentes”, dependendo dos objetivos da tarefa. Por exemplo, no momento em que trabalhamos o sentido da expressão *God fearing*, as interações foram menos contingentes e o *IRF* passa a ter uma função mais avaliativa.

No entanto, um aspecto que podemos considerar positivo no processo de interpretação textual, é que tentamos trabalhar com a estratégia de “inferência” para chegar à compreensão de algumas palavras, como no caso da palavra *complaining* no trecho anterior. Conduzimos os alunos a fazer inferência a partir do conhecimento que um aluno tinha para construir o sentido da palavra. Nesse sentido, procuramos escapar de um tipo de tradução automática, o que poderia ser considerado uma postura mais estruturalista. Ao invés disso, tentamos usar primeiramente outras estratégias, como no caso, a “inferência”,

ou o *scaffolding* verbal de outros alunos “mais competentes” para apoiar no processo de construção de sentidos.

Além desse trabalho com o vocabulário desconhecido do texto, também percebemos alguns exemplos de tentativas de se trabalhar com o funcionamento da linguagem. O primeiro exemplo é o trabalho com os pronomes. Quando elaboramos as atividades na nossa análise pré-pedagógica, colocamos em negrito alguns pronomes e, no momento da interação, no início do trabalho com o texto, pedimos aos alunos que prestassem atenção nessas palavras. Nesse trecho, aparece a interação em que trabalhamos esses pronomes, questionando os alunos em relação à referência que eles fazem no corpo do texto. Novamente, usando a estratégia de repetição das respostas dadas e fazendo novas perguntas, trabalhamos essa relação. Porém, acreditamos que deveríamos, naquele momento, ter dito aos alunos que os pronomes, no caso do texto em questão, são muito importantes para compor o que chamamos de “textura” ao texto; ou seja, deveríamos ter aprofundado a discussão com os alunos para mostrar que esses pronomes são elementos de coesão importantes.

Um outro trabalho sobre o funcionamento da linguagem que apareceu naquele momento refere-se à função do *who* como pronome relativo. No entanto, acreditamos que poderíamos ter aprofundado a explicação dando outros exemplos, esclarecendo a importância discursiva de palavras como esta na composição de um texto escrito. Porém, ao invés disso, suspendemos novamente a interação, com uma postura que demonstra a nossa preocupação em cumprir a agenda previamente estabelecida.

Trecho 2 – Interpretação do discurso:

P (...) A pergunta 3: por que as expressões “back then”, “good for them”, “honest”, “busy, busy, busy”, estão entre aspas?

A1 Para dizer que é uma forma mais popular? É isso?

P Será que é uma forma mais popular?

A2 Eu acho que ele não está concordando plenamente com isso que ele tá falando, né?

P Ele não está concordando plenamente? É isso?

A1 *É... realmente*

P *É uma hipótese... alguém tem outra idéia?*

A1 *É uma forma de ironizar, professora?*

P *Uma forma de ironizar? Vocês acham que pode ser? [Nos dirigimos para todo o grupo]*

A2 *Pode ser [os outros alunos balançam a cabeça afirmativamente]*

P *Quando ele fala assim, ó, “who had a hard life”... O quê é hard life?*

As *uma vida dura...*

P *Bach then... [fazemos gestos apontando para trás]*

A2 *Antes disso?*

P *Lá atrás... na época deles... dos grandparents e great-grandparents... and worked from sun up to sun down because it was “good for them” [Enfatizamos com a voz as últimas três palavras]*

A1 *Por que era bom pra eles*

P *Porque era bom pra eles...*

A1 *Tá... e nessa parte acho que ele está bem ironizando mesmo!*

P *E “honest” people... that’s the way “honest” people lived... (Enfatizamos a palavra honest) também seria o autor ironizando?*

As *Sim*

Nesse trecho, a interação se inicia a partir de uma pergunta sobre funcionamento da linguagem, mais especificamente sobre o uso das aspas em algumas expressões. A estratégia usada, que pode ser classificada como uma estratégia cognitiva de interpretação e também uma estratégia para chamar atenção dos alunos em relação ao funcionamento discursivo, levou os alunos à percepção do discurso. Em outras palavras, os alunos entenderam que o autor do texto, ao usar aspas para algumas palavras e expressões, teve como objetivo ironizar e, com isso, mostrar uma resistência ao discurso ideológico da *ética protestante do trabalho*. Assim, pelas R/Respostas que os alunos deram (A2 *Eu acho que ele não está concordando plenamente com isso que ele tá falando, né?*; A *É... realmente*; A1 *É uma forma de ironizar, professora*; A1 *Tá... e nessa parte acho que ele está*

bem ironizando mesmo!), constatamos que eles perceberam essa posição do autor do texto e, na seqüência da interação, podemos observar que tiveram um posicionamento de aliança.

Evento de interpretação do discurso da contra-cultura dos anos 60

Trecho 1 – Interpretação do discurso

P (...)A próxima pergunta: discuta as expressões ou palavras abaixo e tente descobrir que informações o texto traz sobre o impacto da contra-cultura dos anos 60.

Então, qual é a primeira palavra que está ali? Concerned. O que significa concerned? Vocês sabem? (silêncio dos alunos) Se a gente for ver no texto ali, ó, depois dessa parte que fala sobre os fundamentalistas. But, bom, primeiro tem o but aqui, né gente, que tem a ver com a próxima pergunta. Qual é a função desse “but” aqui?

As Mas...

P Mas... mas qual é a função dele? O que que esse but vai fazer no texto?

A2 Contradizer

P Vai contradizer, porque até então, o autor está falando sobre protestant work ethic, não é? Sobre o modo de pensar no trabalho das pessoas que viviam de acordo com a ética protestante do trabalho. Aí aparece um “but” Por que o autor usa esse but aqui? Ele vai contradizer... mas ... e daí? O que ele diz?

A1 É concordar esse concerned aqui?

P Será que é concordar... “concerned”?

A1 Entrar, tipo, num consenso...

P Entrar num consenso? Ó: but after ... o que é after?

A1 Após...

As Depois

P Depois... do quê?

As Do impacto da contra-cultura dos anos 60...

P O impacto da contra-cultura dos anos 60... as pessoas

A7 Mais conservadoras?

A1 Estão mais...

P Mais conservadoras, depois do impacto da contracultura dos anos 60? Será que

concerned significa mais conservadoras? (Nos dirigimo para toda a turma)

A7 Não sei... eu pensei que podia ser mais conservadoras...

A2 Concentradas?

P Concentradas, será? Mas depois do impacto da contra- cultura dos anos 60... o quer dizer essa contra-cultura dos anos 60? Vocês sabem? O que aconteceu nos anos 60?

A2 Os hippies...

P O movimento hippie... o que esse movimento fez nas nossas vidas?

A1 Paz e amor! (risos)

P Paz e amor, né? Mas o que todo esse movimento trouxe?

A2 Quebrou certas regras?

P Quebrou certas regras... e qual é o objetivo do autor em trazer essa idéia aqui? Teria relação com essa ética protestante de trabalho?

A1 Teria porque é... esse movimento, né, da contra-cultura, é... contradisse mesmo a ética...

P A ética protestante de trabalho... que é esse modo que as pessoas tinham de ver o trabalho... trabalhar, trabalhar, trabalhar

A1 A cultura, assim, no caso quebrou os padrões culturais, assim...

No início deste primeiro trecho, observamos um trabalho em relação ao funcionamento da linguagem expresso pela atenção dada ao uso do *but*. Como esta palavra é um conectivo em inglês, a sua função na “textura” do texto é muito importante.

Na seqüência da interação, deparamo-nos com a dificuldade que os alunos encontram para dar continuidade ao processo de interpretação do discurso da contra-cultura dos anos 60, por não saberem o significado da palavra *concerned*. Novamente tentamos não fazer tradução literal. A estratégia que usamos foi, novamente, repetir as respostas que os alunos deram – quando tentam fazer *inferência* - em forma de perguntas: *Será que é concordar... “concerned”? Concentradas, será? Mas depois do impacto da contra- cultura dos anos 60... o quer dizer essa contra-cultura dos anos 60? Vocês sabem? O que aconteceu nos anos 60?* Vemos aqui que as perguntas refletiram uma função *scaffolding* de

Manutenção da Direção. Para fazer com que os alunos chegassem a uma interpretação do discurso, usamos também a estratégia de contextualização, expressa pelas perguntas: *O que aconteceu nos anos 60?; O movimento hippie... o que esse movimento fez nas nossas vidas?; Paz e amor, né? Mas o que todo esse movimento trouxe?* Nosso objetivo, com essas perguntas, foi fazer com que os alunos trouxessem para a leitura o conhecimento que têm sobre o movimento dos anos 60 para ajudá-los na interpretação. A estratégia deu certo, pois o resultado desta interação foi que, mesmo sem saber inicialmente o significado da palavra *concerned*, um aluno consegue interpretar, como podemos constatar na sua fala: *... esse movimento, né, da contra-cultura, é... contradisse mesmo a ética...* Em outras palavras, houve um entendimento sobre a referência ao impacto da contra-cultura dos anos 60 sobre a ética protestante do trabalho que foi reforçada na continuidade da interação através de outras perguntas que fizemos.

Trecho 2 – Interpretação do discurso:

P E em relação... a gente não pode fugir do tema que é ética protestante do trabalho. Então, em relação ao trabalho, esse movimento da contra-cultura americana, fez com que... qual é a visão de trabalho que as pessoas começaram a ter? É essa visão que o autor passa no início do texto?

As Não

P O que este movimento fez, então?

A2 Liberou mais...

P Liberou mais o quê?

A5 Tudo! (risos)

A1 E hippie também, né, tipo, tem aquilo lá... não trabalha, né?

P Ãhã...

A1 Não trabalha, não tem (incomp) própria, é... também por isso relacionado à ética do trabalho...

P É por isso, então, que o autor provavelmente trouxe essa idéia pra dizer... olha, mas depois do impacto da contra-cultura dos anos 60... voltem lá no texto, gente... people are more concerned with leisure time and enjoying life... o que que é leisure

time and...

A1 Se preocuparam mais em, tipo, usar assim o tempo que eles tinham...

P Isso... concerned é se preocupar... ali se preocuparam mais em fazer o quê? O que é enjoying life?

A2 Curtir a vida...

A1 Aproveitar o tempo...

P Curtir a vida... e leisure time...

A3 Aproveitar o tempo, professora? Sei lá...

Na fala *Se preocuparam mais em, tipo, usar assim o tempo que eles tinham...*, percebemos que uma aluna finalmente chegou ao significado da palavra *concerned* que foi descoberto através de inferência no decorrer da discussão provocada pelas perguntas que fizemos.

Percebemos, a partir disso, que nas últimas falas do trecho acima, os alunos interpretaram o discurso da contra-cultura dos anos 60, a partir da interpretação do discurso da “ética protestante do trabalho”. Em outras palavras, os alunos perceberam que o discurso da contra-cultura dos anos 60 é diferente do discurso da “ética protestante do trabalho”.

Evento de interpretação do discurso de trabalho como virtude/sacrifício

Trecho 1 – Interpretação do discurso:

P (...) vocês conhecem um ditado popular que em português tem relação com “Idle hands are the devil’s workshop?”

A1 Mente vazia é oficina do diabo... (risos)

P Vocês conhecem esse ditado? Seria mesmo o equivalente em português para “Idle hands are the devil’s workshop”? Concordam?

As Sim

P O exercício número 8, olha... nos textos que vimos no livro didático, percebemos que é passada uma visão de trabalho. Qual é essa visão de trabalho que a gente viu? Trabalho como...

As *Prazer*

A *Satisfação*

(...)

P *Então, vamos voltar nas perguntas. Esse ditado reforça uma visão de trabalho das pessoas que viviam de acordo com a ética protestante de trabalho. Qual é essa visão de trabalho? Em outras palavras, trabalho é o quê para as pessoas que viviam de acordo com a ética protestante de trabalho?*

A1 *Eu vivo de acordo com a ética protestante de trabalho, professora! (risos)*

As *Aaahhh!!*

P *Ah é...? Porque você só trabalha...*

A1 *Não... é... eu vivo de acordo com essa ética porque...*

A6 *Coitadinha... (ironia)*

A1 *... o trabalho toma demais o meu tempo... eu não tenho tempo pro lazer, eu tenho que estudar...*

P *...tá bom, mas então, pensem na ética protestante de trabalho... Eu estou repetindo aqui pra gente voltar à questão. Então, as pessoas que viviam de acordo com a ética protestante de trabalho ficavam o tempo todo “busy, busy, busy”, they worked from sun up to sun down, they were God-fearing... então, qual é a visão de trabalho para essas pessoas? Trabalho é o quê? Se para o Seamus, para o David Lee, para a Pam Green o trabalho é prazer, trabalho para essas pessoas aqui é o quê?*

A7 *Salvação*

A3 *...pra pagar os pecados... (risos)*

P *Fala Elaine...*

A4 *Eu concordo com a Carla, é salvação...*

No início desse trecho, chamamos a atenção dos alunos para o ditado popular *Idle hands are the devil's workshop* que aparece no texto, pois nosso objetivo foi inicialmente verificar se os alunos conheciam o ditado em português, a partir de uma pergunta de ativação do conhecimento prévio, para tentar levá-los a perceber que este ditado reflete o discurso da “ética protestante do trabalho” e, assim, apóia-los na

interpretação do discurso de trabalho como virtude. Através das R/Respostas de A1 e As constatamos que os alunos conheciam o ditado e, quando fizemos a pergunta : *Esse ditado reforça uma visão de trabalho das pessoas que viviam de acordo com a ética protestante de trabalho. Qual é essa visão de trabalho? Em outras palavras, trabalho é o quê para as pessoas que viviam de acordo com a ética protestante de trabalho?*, imediatamente uma aluna, com a fala: *Eu vivo de acordo com a ética protestante de trabalho, professora!*, mostrou uma interpretação, a partir do seu próprio contexto pessoal que, necessariamente, não condiz com o discurso da “ética protestante do trabalho”. Em outras palavras, a aluna interpretou esse discurso como significando “trabalhar muito” e o traz para a sua realidade, utilizando-o para dizer que sua condição de trabalho atual é a mesma das pessoas que viviam de acordo com a ética protestante do trabalho. Ou seja, a aluna não entendeu que o discurso da ética protestante do trabalho tem o trabalho como virtude (conforme podemos perceber na fala: *... o trabalho toma demais o meu tempo... eu não tenho tempo pro lazer, eu tenho que estudar...*). Parece que nós até percebemos esse equívoco, pois na seqüência da interação retomamos o discurso do texto: *...tá bom, mas então, pensem na ética protestante de trabalho... Eu estou repetindo aqui pra gente voltar à questão. Então, as pessoas que viviam de acordo com a ética protestante de trabalho, ficavam o tempo todo “busy, busy, busy”, they worked from sun up to sun down, they were God-fearing... então, qual é a visão de trabalho para essas pessoas? Trabalho é o quê?* Essa estratégia parece ter funcionado, pois outros alunos deram respostas mais coerentes com o discurso do texto. Porém, deveríamos ter retomado a fala da aluna A1 para conscientizá-la (e também todo o grupo) sobre o discurso que realmente está por trás da expressão “ética protestante do trabalho”; ou seja, que esse discurso não tem a ver apenas com o fato de se “trabalhar muito”, mas sim, com “trabalhar muito porque assim são as pessoas honestas e tementes a Deus”.

Trecho 2 - Contra-discurso

A8 *Professora, mas naquela época eles foram educados, né, pra ser assim, porque a minha mãe fica o dia inteiro trabalhando... ela nunca fica deitada ... eu dou graças de tá em casa pra eu tá assistindo deitada... e ela não... sempre tá lá fora ou fazendo uma*

coisa ou fazendo outra...

P Não pára quieta...

A8 Não... sempre ela acha que tem uma coisa pra fazer, sempre ela acha que tem que limpar mais do que já tá limpo... ou...

P Mas você acha que... trazendo essa sua realidade para o que fala o texto, você acha que o modo de a sua mãe pensar, tem a ver com a ética protestante do trabalho?

A8 Tem

P Você acha que tem? Você acha que... para a sua mãe, assim, ela faz isso porque ela acha que se ela só trabalhar o tempo todo é melhor pra ela porque assim ela é considerada uma “pessoa honesta, porque isso é bom pra ela”?

A8 Isso... é melhor pra ela... ela só pensa em trabalhar. Ela acha que é errado você ficar lá deitada... você acordar tarde... Você tem que acordar cedo, você tem que trabalhar...

A1 Mas meu pai, professora, falava que depois que ele se aposentou que ele ficou doente... ele vivia trabalhando, trabalhando, trabalhando, daí ele ficou com osteoporose e não podia mais trabalhar, fazer esforço, daí ele disse que ia morrer de vez porque não podia mais trabalhar...

A7 Meu pai não... deu graças a Deus que ele se aposentou... (risos) Eu chego lá e ele diz: ai hoje acho que eu vou pescar... podem ir trabalhar...

P ... que eu vou curtir a vida... (risos)

A7 É!

A4 Ah... mas isso varia.

P Isso varia por quê?

A4 Porque meu pai também se aposentou, e tal, e no início era realmente difícil pra ele, né, ficar sem fazer nada...

As (incomp)

A4 Não... ele se aposentou e trabalhou mais 5 anos ainda na mesma empresa. Aí a empresa faliu e ele ficou doente, foi pro hospital e tal. Mas hoje é assim, ah... eu não tenho nada pra fazer então eu vou viajar. Só que ele não consegue ficar realmente sem fazer nada. Mas, se ele tem um tempo, assim, que ele pode deitar no sofá e assistir um

filme, ele vai e fica...

P Ele faz, né?

A4 Sim

P Então não seria tão radical como a mãe da Luciana.

A5 Então, isso é coisa de gente do interior, né, que minha mãe é igual!

A1 Mas a minha também! É coisa de gente do interior mesmo porque...

P Será que é coisa do interior, ou é coisa de pessoas que são influenciadas por essa ética protestante de trabalho? Porque este termo “Protestant Work Ethic” é uma expressão norte-americana... Só que nós sabemos que há muita influência na nossa cultura... e tem a ver com questão religiosa. Há no texto indícios disso, por exemplo, no trecho em que aparece a expressão “God-fearing people” – pessoas tementes a Deus. E vocês sabem que a maioria da população norte-americana é da religião protestante. Então, a ética protestante de trabalho, que é uma visão de trabalho, e isso tem que ficar claro, ela é sim influenciada pela questão religiosa.

Nesse trecho, observamos que houve um grau maior de contingência e assim a interação se aproximou mais ao tipo “transação”, nos termos de Van Lier (1997). É interessante observar que as falas partiram, em sua maioria, de contextualizações que os próprios alunos fizeram e que foram motivadas por nós. Poderíamos, assim, arriscar afirmar que a contextualização, naquele momento, foi um aspecto que tornou as falas mais simétricas e contingentes.

A contextualização que fez a aluna A8, apresentada no início desse trecho, levou, a nosso ver, à construção de um contra-discurso ao discurso do trabalho como virtude ou a um discurso de aliança ao discurso da autora. Ou seja, a aluna fez referência ao texto, mais especificamente em relação ao que a autora coloca sobre o modo de vida dos avós e bisavós e trouxe este aspecto para sua realidade, descrevendo qual a postura da sua mãe em relação ao trabalho, fazendo uma comparação entre o modo como sua mãe vê o trabalho e o discurso da ética protestante do trabalho, filosofia de vida que influenciou os avós e bisavós da maioria dos norte-americanos, de acordo com a autora do texto. Assim, na seqüência da interação, concluímos que a aluna resistiu ao discurso da “ética protestante

do trabalho” porque ela interpretou o discurso de trabalho como virtude, apoiada por nossas perguntas: *Mas você acha que... trazendo essa sua realidade para o que fala o texto, você acha que o modo de a sua mãe pensar, tem haver com a ética protestante do trabalho? Você acha que tem?; Você acha que... para a sua mãe, assim, ela faz isso porque ela acha que se ela só trabalhar o tempo todo é melhor pra ela porque assim ela é considerada uma “pessoa honesta, porque isso é bom pra ela”?* As R/Respostas mostram que a aluna interpretou o discurso: *Isso... é melhor pra ela... ela só pensa em trabalhar. Ela acha que é errado você ficar lá deitada... você acordar tarde... Você tem que acordar cedo, você tem que trabalhar...* Porém, a resistência foi manifestada no início da interação, quando a aluna disse: *... eu dou graças de tá em casa pra eu tá assistindo deitada... e ela não...*

Um outro aluno (A1) também contextualizou, fazendo uma comparação com a situação do seu pai. Porém, não desenvolvemos a interação para confirmar se a comparação que o aluno fez havia partido de uma interpretação do discurso da “ética protestante do trabalho”. Portanto, a pergunta que deveríamos ter feito naquele momento é: Por quê o seu pai disse *que ia morrer de vez porque não podia mais trabalhar?* É por que o trabalho para ele é prazer? Ou é por que para ele o trabalho é virtude?

Na seqüência, mais alunos participaram da interação com o mesmo tipo de contextualização. Algumas falas podem representar um contra-discurso ao discurso do trabalho como virtude (como a fala de A7 e A4) ou um outro tipo de interpretação (como as falas de A1 e A5). Em relação a essas últimas, retomamos o discurso da ética protestante do trabalho para aprofundar a discussão, porém fomos interrompidos pela fala de A4, que marca o início de um novo evento.

Evento de diferentes posicionamentos discursivos sobre a ética protestante do trabalho

Trecho 1 – Contra-discurso

A4 *É que isso varia também.*

P *Ãh...?*

A4 *Porque eu sou protestante...*

P *Certo...*

A4 *Mas...*

P *Mas você não é fundamentalista? (risos)*

A4 *É! Exatamente... eu preciso ter o meu tempo de descanso. Algumas aqui, né, eu até concordo, mas eu preciso descansar porque senão você pira...*

P *Ãhã...*

A4 *E entra a questão psicológica, assim, também... A questão da honestidade, mesmo, o fato de você trabalhar 24 horas ali não quer dizer se você é honesto ou não...*

P *Ã...*

A2 *Eu sou honesta e não gosto de trabalhar! (risos)*

A1 *Eu também! Eu trabalho por obrigação!*

A4 *Nesse caso, isso significa que a Roberta não é honesta! (Risos de todos - a aluna refere-se à colega da sala que não trabalha)*

A5 *A Paola também não é! (risos)*

P *A Roberta não é honesta porque ela não trabalha, não é? A Paola também não? (risos)*

As *É... (risos)*

A1 *E não tá salva, né? (ironia e risos)*

P *E as duas não estão salvas... (risos – os alunos discutem animadamente)*

Aqui, as várias falas que surgiram demonstram um posicionamento contradiscursivo. Os alunos resistiram ao discurso da “ética protestante do trabalho” através do discurso irônico e contextualizado (quando mencionaram a situação de alguns colegas do grupo) construído em torno do aspecto da honestidade presente no texto.

Na seqüência, retomamos a nossa agenda, com uma I/Iniciação/pergunta sobre reflexão crítica:

P *Tá bom... agora, gente, só pra gente acabar aqui: qual é a atitude do autor do texto em relação à ética protestante do trabalho? Qual é a atitude do autor? Ele concorda com a ética protestante do trabalho?*

As *Não!*

P Por que não?

A2 Por causa dessas aspas aí...

P Por causa das aspas... que indicam o quê?

A2 Ironia, né?

P O que mais? Olhem no texto...

A8 Por causa daquele questionamento dele ali, também...

P Qual questionamento?

A8 É... Why be busy, busy, busy... all the time... from the moment you're born... to the moment you die?

P Então... ele está questionando, não é? Porque só ficar ocupado o tempo todo...

A3 Do momento que você nasce até você morrer?

P Então, aqui é um dos trechos que está mostrando a posição da autora... ela concorda com a ética protestante do trabalho?

As Não!

Observamos aqui, um momento de trabalho sobre o funcionamento discursivo da linguagem: uso de aspas e uma interrogação irônica. Estes aspectos surgiram entre os alunos através de um apoio (*scaffolding*) verbal, do tipo Manutenção da direção. O estridente *Não!*, mostra que os alunos interpretaram a posição contra-discursiva da autora do texto, em relação à “ética protestante do trabalho”. Na seqüência da interação, eles se aliaram:

Trecho 2 – Discurso de aliança

P Não concorda, não é? E vocês, vocês concordam com o autor do texto?

As Sim

A Concordo

P Concordam? Por quê que vocês concordam?

A1 Eu não concordo com a ética protestante do trabalho, eu concordo com o autor do texto...

A5 *Porque... nós precisamos de momentos livres, de momentos de lazer...*

A2 *É verdade...*

A5 *... qualidade de vida...*

A1 *ó... nós temos oito horas de trabalho... é recomendável que a gente durma 8 horas diárias... o que a gente faz com o resto do tempo? 3 ou 4 horas a gente fica andando de ônibus por aí pra você chegar a algum lugar... e daí você vem pra faculdade... o quê que você faz? Você tira o teu tempo do teu sono... aí você dorme menos pra fazer tudo essas coisas...*

A6 *Ainda querem que eu trabalhe, né? (risos de todos)*

P *Vocês... nesse sentido, vocês seriam capazes de viver de acordo com a ética protestante de trabalho?*

As *Não*

A3 *Deus o livre!*

Aula 5 – texto trabalhado: *Who built the pyramids?*

Ao iniciar esta aula, a primeira estratégia que utilizamos foi fazer uma breve discussão sobre os diferentes discursos que foram vistos nos textos trabalhados nas aulas anteriores:

P *O texto da aula passada, vocês devem se lembrar, ele traz um discurso sobre o trabalho. Porque o discurso que está presente nos textos do livro didático, são textos que trazem apenas uma imagem positiva do trabalho, ou seja, a visão é do trabalho como prazer, todo mundo gosta do que faz, todos estão felizes com o seu trabalho, etc. E, na verdade, o que a gente discutiu, é que as coisas não são sempre assim. Nem todo mundo gosta do que faz, nem todo mundo está feliz com o que faz e, principalmente, o trabalho não é sempre prazeroso, né? Aí eu trouxe aquele texto na aula passada, que tem como tema a ética protestante do trabalho. E a gente viu que essa ética protestante do trabalho tem outra visão de trabalho, de como as pessoas mais antigas, americanas, encaravam o trabalho, vocês lembram? O quê que é o trabalho para as*

peessoas que viviam de acordo com a ética protestante do trabalho? O trabalho para aquelas pessoas era prazer?

A1 Não

As Não

A2 Era a salvação!

P Salvação...

A3 Virtude

Em seguida, a nossa estratégia inicial para começar a discussão do texto, foi a apresentação de um texto imagético, criado por nós, com duas figuras em uma mesma folha (vide análise pré-pedagógica): um panda e um operário lidando com aço, com a pergunta *Are they both extinct?*. Nosso objetivo, conforme análise pré-pedagógica, foi fazer com que os alunos já construíssem sentidos, antes de ir ao texto escrito, para apoiá-los no momento da interpretação. Vejamos se nosso objetivo foi alcançado.

Trecho 1 – Intepretação textual:

P (...) Hoje, eu trouxe um texto que tem um outro discurso sobre o trabalho. Então, enquanto vocês estiverem lendo, já vão tentando descobrir qual é o discurso de trabalho que aparece aqui, ok? Então, primeiro, eu gostaria que vocês pegassem essas imagens aqui ó (a P distribui uma folha com uma imagem de um panda e de um soldador) e pensassem um pouquinho nessas imagens. Que imagens temos aí? Qual a relação de uma imagem com a outra? Então, observe as imagens do panda e do “steelworker”, vocês sabem o que é “steelworker”?

A5 Soldador?

P Pode ser... é quem trabalha com “steel”. O que significa a palavra steel?

A6 Aço?

P Exatamente. Então, observem essas imagens do panda e do steelworker e tente responder à pergunta que aparece abaixo. Que pergunta aparece aí no final da folha?

A6 //Eles estão extintos?

A5 //Os dois estão em extinção?

P Are they both extinct? Os dois quem?

A5 O panda e o steelworker

P O panda e o steelworker... Então discutam entre vocês aí, tá? O que essa pergunta quer dizer? Quais os sentidos que você constrói a partir dessas imagens e se há uma relação entre elas? E se há uma relação, qual é a relação? Eu vou entregar esta folha com essas perguntas para ficar mais fácil de vocês responderem, tá bom? (a P se refere à folha onde estão as perguntas). Então, leiam as perguntas, pensem e discutam a partir dessas imagens. (Demos alguns minutos para os alunos discutirem)

A5 Professora, estão em extinção porque o trabalho braçal está se extinguindo!

P Vamos ver... Vocês todos já discutiram?

As Já

P Então vamos pensar aí nessas perguntas que eu fiz? O que a pergunta quer dizer, então? Vocês concordam com o que a Mariana falou?

As Sim

P Por quê?

A7 Se fosse fazer uma foto de algo soldando agora, apareceria uma máquina, né? O sistema automatizado aí... que a solda agora tá sendo feita por máquinas, não mais manualmente como tá sendo feito aqui... são raras... como encontrar um panda na natureza, encontrar alguém fazendo essa solda aqui...

P Vocês concordam com o Wagner?

As Sim

P Então, que sentido que vocês fazem entre essas duas imagens? O que mais vocês discutiram?

A2 Não... que nem a Lu falou, assim, que hoje em dia tudo está sendo... é tudo por computador... é muita tecnologia, entendeu? Então essa coisa mais manual assim, tá ficando mais difícil...

P Então vocês concordam que ambos - o panda e o trabalhador - estão extintos?

As Sim

P Mas que tipo de trabalhador está extinto?

A1 *O trabalhador braçal... aquele que faz o trabalho com as mãos...*
P *Ok... E, como é que eu digo trabalhador em inglês? Vocês sabem?*
A4 *Worker?*
P *Isso, pode ser... nós temos também a palavra laborer... que vai aparecer no texto... Então, o laborer está extinto... Então, vamos às perguntas. Discuta o título do texto – Who built the pyramids.*

Analisando as falas que surgiram, parece termos alcançado o nosso objetivo de fazer com que os alunos construíssem sentidos coerentes com o texto escrito que trabalharíamos em seguida. Em outras palavras, analisando as imagens junto com a parte escrita que colocamos abaixo (*Are they both extinct?*), os alunos conseguiram fazer uma relação entre elas, principalmente no sentido de interpretar a “extinção do trabalho braçal” ou a “extinção do trabalhador”. Percebemos, ainda, que as I/Iniciação/perguntas que fizemos tiveram um papel importante de *scaffolding* na interação, com várias funções: Recrutamento (como nas perguntas: *O que a pergunta quer dizer, então? Vocês concordam com o que a Mariana falou?; Vocês concordam com o Wagner?*); Manutenção da Direção (como nas perguntas: *Então, que sentido que vocês fazem entre essas duas imagens? O que mais vocês discutiram?; Então vocês concordam que ambos o panda e o trabalhador estão extintos?; Mas que tipo de trabalhador está extinto?*). A partir dessas perguntas, surgiram várias falas dos alunos que comprovam que foram apoiados e, assim, chegaram a uma interpretação dessas imagens apresentadas, como mostram as seguintes falas: A5 *Professora, estão em extinção porque o trabalho braçal está se extinguindo!*; A7 *Se fosse fazer uma foto de algo soldando agora, apareceria uma máquina, né? O sistema automatizado aí... que a solda agora tá sendo feita por máquinas não mais manualmente como tá sendo feito aqui... são raras... como encontrar um panda na natureza, encontrar alguém fazendo essa solda aqui...*

No final desse trecho, observamos que a interação foi cortada pela retomada que fizemos da nossa agenda pré-estabelecida, levando ao primeiro evento pedagógico identificado, apresentado e discutido a seguir.

Evento de levantamento de hipóteses sobre o assunto do texto.

A principal característica deste evento pedagógico é a utilização da estratégia de levantamento de hipóteses sobre o assunto do texto, partir de uma reflexão sobre o seu título. O nosso objetivo, aqui, é analisar que efeitos esta estratégia causou durante a interação e se realmente foi importante para apoiar os alunos na interpretação do texto e do discurso sobre trabalho.

P (...)Então, vamos às perguntas. Discuta o título do texto – *Who built the pyramids*.

A O que é “pyramids”?

P Alguém sabe o que significa “pyramids”?

A2 // Pirâmides

A5 // Pirâmides?

P Pirâmides, tá... mas o que significa o título? *Who built the pyramids*?

As Quem construiu as pirâmides?

P Quem construiu as pirâmides? Então, discutam com os colegas... a partir deste título, qual é o assunto do texto? (os alunos discutem em pares durante alguns minutos)

Então, vamos levantar hipóteses. Qual será é o assunto do texto “*Who built the pyramids*”? O texto fala sobre o quê?

A5 O trabalho braçal... assim, mais manual...

P Trabalho braçal (Escrevemos no quadro). Por que você pensa nisso, Célia?

A5 Porque foram os egípcios que construíram as pirâmides. Na época não existia nenhuma tecnologia, né? Eles tiveram que carregar as pedras... então era um trabalho mais braçal...

P Você falou mais alguma coisa... além de trabalho braçal...?(Nos dirigimos para outro aluno)

A2 Eu acho que os antigos tinham um... estavam bem à frente do nosso tempo. Eu não consigo imaginar como naquele tempo eles conseguiram cortar certinho a pirâmide sem uso de nenhuma máquina, sem nada. Deve ter alguma coisa que a gente desconheça.

A7 *Carregar aquelas pedras pesadas... (incomp)*

A5 *É que nem eu falei... eles deviam ter uma tecnologia praquela época eles conseguirem... carregar aquelas pedras...*

P *Tá... mas o quê que isso que você falou, Mariana, tem a ver com o título do texto? Porque a minha pergunta foi: que hipóteses a gente pode levantar sobre qual será o assunto do texto cujo título é “Who built the pyramids”? O quê que te levou a pensar nisso? A palavra pirâmides?*

A2 *Pode ser... é complicado a partir do título você saber, né?*

P *Quem construiu as pirâmides? Então, isso te fez pensar...*

A2 *Que pode não ter sido os homens, né? Pode ser os extraterrestres... (risos)*

A7 *É... isso até já foi colocado em livros...*

P *Ok... e vocês acham que pode haver uma relação entre as imagens que eu dei pra vocês do panda e do steelworker e o texto “Who built the pyramids”. Vocês acham que tem uma relação?*

A6 *Pode ter sim, professora...*

P *E qual pode ser, ou qual é esta relação? Pode falar, Mariana. (a aluna pede para falar fazendo gesto com a mão)*

A2 *Não... Fazendo um paralelo com essa figura, pode querer dizer que as pessoas que construíram as pirâmides já estão em extinção... já não existem mais... pessoas qualificadas pra construir aquilo, né?*

P *Pessoas qualificadas...?*

A2 *Isso... naquele tempo as pessoas conseguiam construir né, certos... igual as pirâmides... e agora não... quer dizer que já se extinguiram...*

P *Tá. Pra você a relação de extinção é essa: hoje em dia não tem mais ninguém que constrói pirâmides...*

A2 *Isso...*

P *Mas qual seria a relação com o “steelworker”?*

A2 *É... é que ele também está em extinção, né?*

P *O “steelworker”? O “laborer”?*

A2 *Isso...*

P Todos concordam?

As Sim

P Mais alguma hipótese sobre o assunto do texto? (silêncio dos alunos) Vamos colocar aqui a hipótese da Mariana. Talvez o texto fale sobre a construção das pirâmides, sobre alguma coisa mística envolvendo a construção... (Escrevemos no quadro) Alguém acha que o assunto do texto pode ser outro?

A7 O texto também pode falar sobre os faraós que pediram pra fazer as pirâmides, né? Que eram as sepulturas pra depois que eles morressem... e... normalmente, tirando esta parte mística, eles alegam que foram escravos, né, que fizeram as pirâmides...

P Ãhã...

A7 ...trabalho braçal mesmo...

P Então a sua hipótese é que o texto pode falar sobre os escravos que construíram as pirâmides? (Escrevemos no quadro)

A7 Também

A8 Também sobre as horas... as horas que eles trabalharam...

P Ãhã...

A8 Porque quanto tempo leva pra fazer uma pirâmide, quanto tempo leva pra soldar...?

A4 Eles também deveriam trabalhar, assim, de sol a sol...

P Ok... Escravos que construíram... e o tempo, né?

A8 É... o tempo...

P Pode ser que o texto fale sobre o tempo que se levou para a construção das pirâmides...

A4 Professora, pode falar sobre a carga horária de trabalho que eles tinham, assim, de trabalho...

P Ok... pode falar sobre a carga horária também?

A4 É...

A8 Professora, é... as três figuras, assim, é... a... o tempo que leva pra construir a pirâmide, o tempo que leva pra soldar, e o panda sendo um animal tão lento, assim...

P Você acha que pode ter alguma relação nesse sentido?

A8 *É... porque senão tinha um outro animal, assim...*

P *É... mas eu coloquei essas duas figuras, de um panda e de um trabalhador para vocês pensarem... nesta pergunta: Are they both extinct?*

Nesse trecho, constatamos que várias das hipóteses levantadas vão ao encontro do assunto do texto. A primeira hipótese levantada, por exemplo, como R/Resposta à nossa Iniciação/I/pergunta *Qual será é o assunto do texto “Who built the pyramids”? O texto fala sobre o quê?*, parece surgir a partir de uma relação que a aluna A5 fez entre as imagens (do panda e do operário) que trabalhamos anteriormente e o título do texto propriamente dito. A nossa pergunta, no turno de F/feedback que inicialmente trouxe uma repetição da resposta dada pela aluna (*Trabalho braçal. Por que você pensa nisso, Célia?*) deu um apoio, com a função de Manutenção da Direção, levando a outra R/resposta coerente, em que a aluna se justificou através da ativação do seu conhecimento prévio. Ou seja, a aluna trouxe seu “construto esquemático” de que na época não existia nenhuma tecnologia, então eles (os egípcios) tiveram que carregar as pedras”, trouxe para a sua interpretação do título *Who built the pyramids* e chegou à conclusão de que o assunto do texto podia estar relacionado a “trabalho braçal”. Uma outra hipótese que surgiu, a partir da I/Iniciação/pergunta: *Ok... e vocês acham que pode haver uma relação entre as imagens que eu dei pra vocês do panda e do steelworker e o texto “Who built the pyramids”. Vocês acham que tem uma relação?*, foi da aluna A2. Aqui, a relação que a aluna fez foi que *as pessoas que construíram as pirâmides já estão em extinção*. Ou seja, que não existem mais *pessoas qualificadas*. Tendo consciência de que esta resposta da aluna (apesar de ser coerente no sentido apenas de levantamento de hipóteses) não tinha nenhuma relação com o texto, fizemos outra pergunta, como *scaffolding* com a função de Ênfase em Traços Críticos: *Mas qual seria a relação com o “steelworker”?*, que parece ter dado certo, pois a aluna A2 logo respondeu: *É... é que ele também está em extinção, né?*

Conforme pode ser observado nas falas da seqüência da interação, outras hipóteses foram levantadas pelos alunos que se aplicam ou não ao assunto discutido no texto. No entanto, acreditamos que todas foram importantes para o processo de interpretação que estava sendo construído e que se confirmou no evento que segue abaixo.

Evento de interpretação textual

P Bom, aí é o seguinte, vocês vão pegar o texto agora e vocês vão checar se essas hipóteses que vocês levantaram sobre o assunto vão bater com o que está no texto. Então, eu tenho ali a primeira pergunta sobre o texto, depois que vocês lerem o texto. Então, o quê que vocês vão fazer agora? Vocês vão ler, rapidamente, vão dar uma olhada no texto e... vão tentar descobrir se essas hipóteses podem ser confirmadas. Então eu vou dar uns minutinhos para vocês lerem o texto. (Os alunos leram o texto silenciosamente).

Depois de alguns minutos, retomamos o texto:

P Antes de a gente conversar sobre o texto, deixa eu contextualizar um pouquinho vocês. Este texto aqui não está completo. Eu tirei desse livro aqui, que é uma coletânea de entrevistas que o autor faz com pessoas comuns falando sobre temas do seu dia-a-dia. Então, por isso, que a gente vai ver, por exemplo, algumas expressões de fala... que é uma pessoa falando. Mas o texto todo, “Who built the pyramids” é bem extenso... ele tem páginas... estão vendo? Eu só tirei alguns trechos. E aí, tem essa primeira parte, e antes dessa introdução tem um poema de Bertolt Brecht. E nesse poema, há um questionamento que o autor faz sobre o trabalho. Qual é esse questionamento? Talvez pra sacar qual é esse questionamento, talvez vocês tenham dúvidas sobre essas palavrinhas aqui ó. (Apontamos para algumas palavras que tínhamos escrito no quadro). O quê que o autor desse poema aqui está questionando? Who built the seven towers of Thebes? O quê que é “Thebes”?

A7 Tebas?

P Exatamente. Tebas. E é uma cidade que fica onde?

A7 É uma cidade grega?

P Isso. Tebas é um cidade grega. Então como ele começa lá?

As Quem construiu as sete torres de Tebas?

P The books are filled with the names of kings

A // Os livros estão cheios de nomes...

A7 *Os livros estão... com nomes de ...*

P *O quê é “king” em português?*

A *Dos reis*

P *Dos reis. “Was it kings who hauled the craggy blocks of stone?”*

As *//Eram os reis que...*

A7 *//Eram os reis que carregavam?*

A2 *//Os reis que...*

P *... o quê que significa “hauled”? “hauled” é arrastar, né? Então...*

A7 *Foram os reis que carregaram...*

P *Isso... foram os reis que arrastaram... o quê Wagner, você falou?*

A7 *//As grandes pedras...*

A2 *//blocos de pedras?*

A7 *Aquele “craggy” ali que eu não sei...*

P *Tá... mas dá pra entender, né? Ele está perguntando se foram os reis que arrastaram os blocos de pedras... e esse “craggy” aqui... que tipo que eram as pedras?*

A2 *Meio pesadas?*

P *Também... mas o craggy não significa pesada. Esta palavra está caracterizando como são os blocos de pedra das pirâmides? São quadradinhas, cortadas bem certinho?*

A3 *São pontiagudas?*

P *Tá. Se elas são pontiagudas elas não são regulares, certo?*

A7 *É*

P *Então elas são o quê?*

As *Irregulares*

P *Irregulares. Cortadas de forma irregular, tá? Então como fica?*

A *Foram os reis que arrastaram os blocos de pedra irregulares?*

P *Isso... Tá... “In the evening when the Chinese wall was finished, where did the masons go?”*

As *À noite...*

P *À noite...*

A3 *Quando o muro da China, né?*

P *Quando o muro da China*

A1 *A muralha da China...*

P *A muralha da China...*

A8 *//Foi concluída*

A2 *//Foi terminada...*

P *Foi concluída, terminada... where did the masons go? Vocês sabem o que significa “masons”?*

A *Pra onde foram...*

P *Pra onde foram... quem?*

A2 *Os escravos?*

A5 *Pedreiro?*

P *Exatamente. Pedreiro. (Escrevemos a palavra no quadro). Em outras palavras, os construtores da muralha da China, não é? Então, voltando nas perguntas. O quê que o autor do poema está questionando aqui?*

A9 *Seria, assim, o trabalho que foi feito, foi realizado pelas mãos de alguns, leva o nome de outros que não trabalharam naquilo...*

P *Vocês concordam com o que a Eva falou? Por que minha pergunta é: qual é o grande questionamento que o autor faz em relação ao trabalho?*

A2 *Canário trabalha pra papagaio levar a fama! (risos)*

P *Canário trabalha pra papagaio levar a fama... Isso é um “popular saying”, não é mesmo? Vocês acham que cabe esse ditado aqui... traduz o que o autor tá dizendo?*

A7 *É... ele tá questionando a criação aqui... quem fez... é dúvida dele...*

P *Quem fez?*

A7 *É... ele não sabe...*

P *Ele não sabe mesmo?*

A3 *//Ele tá sendo irônico!*

A5 *//Ele tá sendo irônico*

P *Vocês concordam que ele está sendo irônico? (Nos dirigimos para os outros alunos da sala) Se ele está sendo irônico, ele está querendo dizer isso que a Elaine*

falou, não é? Por que ali ó... na parte que ele fala assim: “in the evening when the Chinese wall was finished, where did the masons go? Para onde foram os pedreiros? Ou seja, alguém se importa com eles? Quando ele fala: os livros estão cheios com os nomes de reis, foram os reis que arrastaram os blocos de pedra? Estão entendendo? Então, nesse sentido, o que a Eva falou e o ditado que a Mariana falou são coerentes com o que o autor quis dizer, não é?

A7 Hum... é verdade!

As É...

P Aí a segunda pergunta é assim: leia o texto e confira se suas hipóteses sobre o assunto do texto podem ser confirmadas. Então, pelo que vocês entenderam, nessa primeira leitura, o texto fala sobre trabalho braçal?

No início desse evento, percebemos que as interações predominantes foram do tipo *IRF* mais avaliativo, tornando as falas mais centralizadoras e assimétricas. É interessante observar que durante esses momentos a interação se resumiu em um processo de identificação do significado de determinados itens lexicais que os alunos não conheciam, mas que, no nosso entendimento, seriam importantes para que houvesse uma interpretação textual. No entanto, podemos perceber que a nossa tentativa de trabalhar com esses itens lexicais desconhecidos foi realizada através de tradução automática de frases inteiras que compõem o texto. Esta questão foi levantada na nossa análise pré-pedagógica, na qual prevíamos que, diante da limitação de conhecimento da língua inglesa dos alunos, começaríamos a traduzir o texto inteiro.

Este foi um dos problemas que enfrentamos: o “vício” de uma influência estruturalista de fazer tradução de tudo ao invés de usar outras estratégias para apoiar os alunos na construção de sentidos.

No entanto, em relação à tradução de determinados itens lexicais, como no caso da palavra *craggy*, houve um momento em que usamos uma estratégia de *scaffolding* verbal, para apoiar os alunos na identificação do sentido da palavra: *Também... mas o craggy não significa pesada. Esta palavra está caracterizando como são os blocos de pedra das pirâmides? São quadradinhas, cortadas bem certinho?* Também podemos

afirmar que contextualizamos para remeter os alunos a um conhecimento que eles já traziam (que os blocos de pedra que compõem as pirâmides não são regulares) para apoiar a compreensão. Na seqüência da interação, a partir de algumas falas que também serviram de *scaffolding* (*Tá. Se elas são pontiagudas, elas não são regulares, certo? Então elas são o quê?*), com a função de Manutenção da Direção, os alunos chegaram ao significado da palavra.

Nesse sentido, observamos que houve, em alguns momentos, um grande esforço dispensado para se chegar ao significado de algumas palavras. Em outros momentos, nós simplesmente apresentamos a tradução das palavras, sem tentar qualquer tipo de estratégia (como inferência, por exemplo).

No final deste evento, há um momento que mostra um fato interessante na interação. Um dos alunos “pegou carona” no ímpeto do discurso e trouxe à discussão outro “texto”, vindo do seu universo de experiência: *Canário trabalha pra papagaio levar a fama!* Trata-se de um ditado popular que parece ir ao encontro de uma das visões das práticas discursivas sociais que estão apresentadas no texto trabalhado. Fica evidente, assim, que este texto reproduzido pelo aluno A2, que poderia ser caracterizado com um texto possuidor de um discurso do “senso comum”, é um texto que traz um exemplo da mesma prática social presente no início (mais especificamente no poema que introduz o texto) e no final do texto *Who built the pyramids?* (i. e., quem realmente trabalha não é valorizado). No entanto, os alunos pareceram não perceber que este texto trazido por um colega possui a mesma ideologia expressa no texto trabalhado. Uma prova foi a fala do aluno A7 que surgiu em seguida: *É... ele tá questionando a criação aqui... quem fez... é dúvida dele.* Ou seja, este aluno interpretou o título literalmente, como se o autor estivesse fazendo mesmo uma pergunta para descobrir a “autoria” da construção das pirâmides. Para tentar resgatar esse aluno, e outros que não se manifestaram e que poderiam se aliar à interpretação do colega, fizemos uma pergunta – em forma de *F/feedback/repetição* (*Ele não sabe mesmo?*) para dar um apoio (*scaffolding*) com a função de Recrutamento, ou seja, para fazer com que o aluno A7 refletisse sobre se sua resposta foi coerente com o que realmente está por trás do título do texto. A pergunta também desencadeou outra fala que representa uma interpretação diferente: *A3// Ele tá sendo irônico! A5; // Ele tá sendo*

irônico. A partir dessas falas, retomamos alguns trechos do texto inicial, na tentativa de fazer uma comparação entre o que os alunos A2 e A3 disseram, e levar os alunos a perceberem que o ditado trazido para a discussão reflete a mesma ideologia. Nosso apoio funcionou, pois o aluno A7 respondeu com um estridente: *Hum... é verdade!* E outros alunos: *É...*

Evento de interpretação do discurso sobre trabalho

Este evento surge logo após um trabalho de confirmação das hipóteses sobre o assunto do texto que foram levantadas pelos alunos. É um evento bastante extenso (que começa com a interpretação textual e depois a interpretação do discurso) e, por isso, selecionamos e aprofundaremos a discussão de apenas alguns aspectos, entre vários, que são bastante ricos de detalhes, que compõem toda uma interação pedagógica cujo objetivo final foi levar os alunos à interpretação do discurso sobre trabalho e, em seguida, verificar que efeitos de aliança ou resistência ocorreram.

Trecho 1: Interpretação textual

P (...) A próxima pergunta é: o que significa “I’m a dying breed”. A laborer. Strictly muscle work”? Fazendo uma relação com as imagens do panda e do trabalhador, o que vocês falaram para mim, lembram? O que vocês falaram para mim do “laborer” ou do “steel worker”?

A7 Extinção?

P Exatamente. Que ambos estão extintos, lembram? Então eu posso dizer que o laborer é um “dying breed”.

A6 Esse dying aqui é de morte?

P É... tem relação com o verbo to die sim... Mas pensem nessa idéia da extinção... “I’m a dying breed” – eu sou o quê?

A3 O quê que é breed?

P Breed é raça...

A7 Ah eu sou uma raça extinta?

As //raça em extinção?

P Exatamente. Eu sou uma raça em extinção. “A laborer”... então confirma o que vocês tinham falado antes, não é? O trabalhador é uma raça em extinção. “Strictly muscle work... pick it up... put it down... pick it up... put it down... O que ele está dizendo aqui? O que significa “muscle”?

A4 Músculo?

P Isso...

A7 O trabalho dele exige o físico, os músculos, é um trabalho braçal...

P Condordam com o Wagner?

As Sim

P Então ele fala o quê? Eu sou uma raça em extinção; um trabalhador. Estritamente...

A2 Trabalho de músculo?

P Isso, ou seja, é trabalho braçal... e depois, este trecho “pick it up... put it down... pick it up... put it down...” O que isso significa pra vocês?

A5 Trabalho repetitivo

As //repetição...

P Isso... então ele quer dizer que o trabalho dele é repetitivo, né? Aí ele continua: we handle between forty and fifty thousands pounds of steel a day. O que ele diz aqui?

A5 Nós...

A7 Mãos?

P O que significa a palavra “handle”? Tem relação sim com a palavra hands, Wagner... Hands é...?

As Mãos

A (incomp)

P Então... nós o quê? O quê que significa “forty and fifty thousand pounds of steel a day? O que é steel mesmo?

As Aço

P Então... ele não está falando sobre...

A1 Nossas mãos fazem 40 e 50...

P Porque pounds é uma unidade de medida, não é? (os alunos respondem

afirmativamente com a cabeça)

Nesse primeiro trecho, observamos que houve um grande empenho de nossa parte para oferecer aos alunos um tipo de *scaffolding* capaz de apoiá-los na construção dos significados de palavras, expressões ou trechos do texto que seriam importantes para a interpretação. Utilizamos diferentes tipos de estratégias, tais como a retomada aos sentidos construídos a partir do texto visual, a inferência, o apoio a partir de “pares mais competentes” e também a de F/feedback/repetição. As nossas perguntas aqui apareceram como *scaffolding* com diferentes funções: Recrutamento, Manutenção da Direção, Ênfase em Traços Críticos. Porém, em vários momentos as interações foram do tipo IRF mais avaliativo, e tornaram as falas mais centralizadoras. Neste evento, não observamos diferentes posicionamentos, pois os alunos estavam ainda no processo de interpretação do texto e do discurso.

Trecho 2 – Funcionamento discursivo da linguagem

P E daí, entre parenteses... laughs. O que significa laughs?

A9 Risos

P Isso... Então qual é a imagem que ele próprio tem dessa realidade dele? Ele fala e dá risada do que fala... o quê que vocês acham? Vejam a continuidade da fala dele: I know this is hard to believe – from four hundred pounds to three- and four- pound pieces. It's dying. O que ele quer dizer, aqui?

A1 Ele quer dizer que é pesado...

A4 Que é difícil de acreditar...

P O que ele está dizendo que é difícil de acreditar? De acordo com o que ele acabou de descrever do trabalho dele?

A Que ele consegue fazer tudo isso em um dia...

P Que ele consegue fazer tudo isso... que ele carrega tanto peso assim em um único dia, não é? Bom, a outra pergunta – no segundo parágrafo, o autor fala sobre sua rotina de trabalho, qual é essa rotina? O que quer dizer a frase: “I hope to God I

never get broke in, because I always want my arms to be tired at seven thirty and three o'clock. 'Cause that's when I know that there's a beginning and there's an end? Então, qual é a rotina de trabalho dele? Eu vou ler o parágrafo ali para ajudar vocês com as palavras que vocês não conhecem. I say hello to everybody but my boss. O quê que ele tá dizendo aqui?

A3 Eu digo...

A7 ... oi para todos

P Ou seja, eu cumprimento todo mundo...

A1 Mas o meu chefe?

P Mas o meu chefe? Será que esse but aqui tem esse sentido?

A Também o meu chefe?

P Não... o but aqui tem um outro sentido... eu digo oi pra todo mundo...?

A8 Menos pro meu chefe

A7 // pro meu chefe não...

P Menos pro meu chefe, exceto ou com exceção do meu chefe, exatamente. At seven it starts.

A7 Começa às sete?

A //inicia às sete

P Esse "it" aqui... esse pronome "it" refere-se a quê?

A7 À ele?

P O trabalho? O quê que você falou, Wagner?

A7 O trabalho

P Refere-se ao trabalho, não é? Às sete começa... começa o quê? O trabalho. My arms get tired about the first half-hour...O quê significa aqui?

As Os meus braços...

P Meus braços...

A7 ... ficam cansados...

P Mais ou menos na primeira...

As Meia hora...

P Estão entendendo? (risos) Ele começa às sete e já na primeira meia hora os

braços já ficam cansados (os alunos nos acompanham com gestos afirmativos) After that...

As Depois disso...

P Isso, aqui esse “after that” funciona como um conector também, né? After that, they don’t get tired anymore...

A7 Eles não ficam mais cansados...

P Isso... percebam o pronome they aqui... They refere-se a quem?

As Braços

A7 // aos braços

P ... até... until... maybe the last half-hour at the end of the day

A7 Até a meia hora antes do fim do dia

A1 // a última meia hora no fim do dia?

P Isso... I work from seven to three thirty...

A4 Eu trabalho das sete...

P Ãhã... Até...

As três e trinta...

P My arms are tired at seven thirty and they’re tired at three o’clock...

A1 Os meus braços estão cansados às sete e meia...

A7 ...e às três?

P Isso... Então... ele sente os braços cansados na meia hora depois que ele começa e depois meia hora antes do horário que ele termina o trabalho. O que será que ele quer dizer com isso?

A7 ... e nesse período de tempo todo?

P ... e nesse período...?

A7 O quê que acontece?

P // Ele não fica cansado?

A3 ... ele já tá acostumado com a repetição... que ele nem sente...

A7 ... só na primeira meia hora... (incomp)

As (incomp)

P Vocês concordam com a Luciana? Ele está acostumado com a repetição que nem

sente?

A7 Não... eu acho que ele quis ser irônico aqui dizendo que só não tá cansado na primeira meia hora e na meia hora que tá perto de ir embora. Nesse período ele...

P Mas olhe no texto, Wagner. My arms “are” tired... Ele está afirmando e não negando... Os meus braços “estão” cansados... entendeu? Olhem no restante do parágrafo: *I hope to God I never get broke in because I always want my arms to be tired at seven thirty and three o'clock.* Aí laughs... risos de novo... Então o que ele diz aqui? Bom, primeiro... vocês sabem o que significa “get broke in”?

A1 Quebrado?

P Não... aqui eu vou ter que ajudar vocês... Vocês têm alguma idéia do que significa?

A7 Resistência? Resistir?

P Não. Significa domesticar... como domesticar um cachorro, um cavalo... através de exercício repetitivo... Então, será que o sentido aqui não tem a ver com o que a Luciana falou? (os alunos não respondem oralmente mas fazem gestos afirmativos com a cabeça) Não é? Então ele diz assim, *I hope to God*, quer dizer, eu tenho fé em Deus que eu nunca fique o quê?

As Domesticado

P Domesticado, né? *Because I always want my arms to be tired at seven thirty and three o'clock.* E ele ri de novo. Então, a impressão que dá é que ele já está “domesticado” com o trabalho dele. Ele já está tão habituado a fazer aquele exercício repetitivo que ele só se toca quando falta meia hora pra acabar. Não sei se...

A6 Mas a gente é assim, também, né? Quando você inicia alguma coisa na primeira meia hora fica... uma vontade de desanimar... e daí você continua, né? Já tá acostumado. E depois quando tá faltando um pouco de tempo... a gente fica de novo: aí não vai acabar isso logo?

P Vocês acham que é assim?

As Sim

P Bom, então,... ele dá risada de novo e diz “ ‘Cause that’s when I know that there’s a beginning and there’s an end. “ ‘Cause” é a forma abreviada de quê?

A1	<i>Because?</i>
P	<i>Isso, é mais usado na fala... 'Cause that's when...?</i>
A3	<i>Porque é quando...</i>
P	<i>Porque é quando eu sei que há...</i>
A7	<i>Que há um início</i>
A3	<i>// que há um começo...</i>
P	<i>E quando eu sei que há um começo e um...</i>
As	<i>Fim</i>

Percebemos, nesta passagem, que novamente traduzimos automaticamente alguns trechos do texto. Por um outro lado, podemos observar algumas tentativas de trabalhar com o funcionamento da linguagem, que pode ser verificado através das várias falas que apresentamos em negrito. A estratégia que usamos para trabalhar, por exemplo, com o conector *after that*, foi chamar a atenção dos alunos para a sua função. Um aspecto interessante que observamos, foi o sentido que um aluno deu ao conector *but*: *Também o meu chefe?* Retomamos, através de uma pergunta como *scaffolding* (*Mas o meu chefe? Será que esse “but” aqui tem esse sentido?*) para criar dúvida entre os alunos e os fazer pensar e inferir através de uma releitura do trecho (*Não... o but aqui tem um outro sentido... eu digo oi pra todo mundo...?*). Dois alunos “descobriram” o sentido mais adequado naquele trecho do texto: *A8 Menos pro meu chefe; A7 // pro meu chefe não.*

Trabalhamos também com alguns pronomes (*it e they*). A estratégia que usamos foi fazer com que os alunos percebessem a função desses pronomes no texto como retomada. No nosso entendimento, deveríamos ter aprofundado a discussão sobre a função dos pronomes no texto no que se refere à coesão.

No final deste trecho há uma fala, mais especificamente da aluna A6 (*Mas a gente é assim, também, né? Quando você inicia alguma coisa na primeira meia hora fica... uma vontade de desanimar... e daí você continua, né? Já tá acostumado. E depois quando tá faltando um pouco de tempo... a gente fica de novo: ai não vai acabar isso logo?*) que mostra uma contextualização que ela própria fez, remetendo ao que é descrito no texto. Ou seja, a aluna trouxe à discussão uma situação contextualizada que tem relação com o seu

universo de experiência ou, mais especificamente, que tem relação com o seu próprio trabalho, e este procedimento criou uma espécie de aliança ao que é descrito no texto pelo trabalhador.

Trecho 3 – Interpretação do discurso

- P Isso. Então... qual é a rotina de trabalho dele, que ele descreve aqui?*
- A7 É uma rotina de uma máquina... é... você aperta o botão do start dela lá... e no final do expediente você desliga...*
- P Vocês concordam com o que o Wagner falou? Como ele descreve essa rotina?*
- A1 Monótona...*
- P Monótona, o quê mais?*
- A8 Mecânica*
- P Mecânica...*
- A3 Repetitiva*
- P Repetitiva...*
- A5 Sem nenhum prazer*
- A7 Sem necessidade de pensar... que é o que diferenciaria um homem de uma máquina?*
- P Sem necessidade de pensar, mecânica... Bom, a próxima pergunta agora, gente: Qual a atitude do autor em relação ao seu trabalho? Qual é a atitude dele? Aponte no texto trechos que comprovem sua resposta. Alí no quarto parágrafo, diz assim, ó: “I got chewed out by my foreman once. He said, Mike, you’re a good worker but you have a bad attitude”. Então, quem é o foreman...*
- A1 O chefe dele?*
- P Isso, foreman pode ser traduzido como supervisor. E o que significa “I got chewed out”? O chefe dele... fez o que será com ele?*
- A1 Uma chamada de atenção*
- A7 Tipo, uma bronca?*
- P Isso mesmo... ele disse o quê? “Mike you’re a good worker”?*
- As Você é um bom trabalhador...*

P Isso... você é um bom trabalhador “but...”, qual é a função desse “but”? É um linker, um conector, lembra? Qual é o sentido que esse “but” vai dar aqui? “but... you have a bad attitude...”

As Mas...

A5 Vai contradizer...

P Isso, “but...”

A7 Você tem uma atitude ruim?

P Isso... aí ele próprio vai dizer qual é essa “bad attitude”...o que ele diz: “My attitude is that I don’t get excited about my job. I do my work but... olhem o “but” novamente aqui... “but I don’t say whoopee-doo.” Vocês sabem o que significa “whoopee-doo”? É uma expressão idiomática... que quer dizer “jóia!”, “é isso aí!”, ou seja, entusiasmo... Então, qual é a atitude dele em relação ao seu trabalho?

A1 Ele não fica excitado... feliz com o emprego...

P Vocês concordam com a Milena?

A3 É... ele só faz pra cumprir a obrigação... de trabalhar

A1 //(incomp)

A7 Ele não diz que tá feliz...

P Não... ele não diz que tá feliz com o trabalho dele... muito pelo contrário... “I don’t say whoopee-doo”, ou seja, eu não tenho empolgação, motivação pro o meu trabalho, né? Ó: the day I get excited about my job is the day I go to a head shrinker. Vocês sabem o que é “head shrinker”? Acho que vocês não vão saber... Head shrinker é o nome de uma tribo indígena que disseca crânios para enfeitar as suas casas...

A7 Nossa!

P Head shrinker, então, é uma expressão idiomática usada para psiquiatra. Porque, nesse sentido, o que um psiquiatra faz? Ele “esvazia” a sua mente... (risos) Por isso, “head shrinker”. Então, o quê que ele quer dizer com: “the day I get excited about my job is the day I go to a head shrinker”?

A1 O dia que ele ficar excitado com o trabalho ele tem que ir para um psiquiatra (risos de todos)

P Vocês concordam com a Mariana?

A *No dia que ele tiver louco! (risos)*

A3 *É... ele já tem uma opinião formada sobre o trabalho dele... e ele não vai mudar...*

P *Vocês concordam? (os alunos balançam a cabeça afirmativamente) Olhem o que segue: How are you gonna get excited about pullin' steel? How are you gonna get excited when you're tired and want to sit down? Vocês se lembram do "gonna"? É a abreviação do quê?*

A *Do "going to"*

P *Do going to, né? Então, ele pergunta o quê? O que significa "pullin' steel?"*

A7 *Trabalhar com aço?*

P *É... pode ser... seria lidar com aço... Então o quê ele diz?*

A *Como você vai...*

P *Isso, "get excited" quer dizer, como você vai ficar excitado, ou seja, empolgado, motivado, nesse sentido, lidando com aço? Como você vai ficar empolgado... quando você está... o que é "tired"?*

As *Cansado*

P *Cansado e você quer o quê?*

As *Sentar*

P *Você quer sentar? Então, quais seriam os trechos aqui em relação à atitude... Qual é a atitude que ele tem em relação ao trabalho dele, então gente? Ele gosta do trabalho dele?*

As *Não*

P *Ele tem prazer no que ele faz?*

As *Não*

P *Qual é o sentimento que ele tem em relação ao trabalho dele?*

A1 *Repugnância!*

P *Repugnância... Vocês concordam?*

A *Indiferença*

P *Indiferença. O quê que ele sente quando ele está trabalhando?*

A7 *Cansaço*

P Cansaço... O quê que ele quer dizer no último parágrafo: It's not just the work... somebody built the pyramids... somebody is going to built something – pyramids, Empire State Building – these things just don't happen. There's hard work! ...behind it. I would like to see a building, say, The Empire State, I would like to see on one side of it a foot-wide strip... Bom, acho que aqui eu vou ter que ajudar vocês... Vocês sabem o que é "foot-wide strip"? (alguns alunos fazem gestos negativos com a cabeça e outros ficam em silêncio) É a fundação de um prédio... Então, o que ele quer dizer aqui neste último parágrafo?

A7 Não é só o trabalho...

A4 Alguém construiu as pirâmides...

P Então, pensem no poema que aparece antes do texto... em que o autor pergunta: quem construiu as pirâmides? Foram os reis que construíram as sete torres de Tebas...? O que isso quer dizer?

A7 Ah... que o trabalho pesado mesmo não aparece, não é valorizado...

P Então... quando ele fala "there's hard work behind it", não é isso que ele quer dizer? (Nos dirigimos para a turma)

As Sim

P Ou seja, há trabalho duro, pesado atrás disso... esse pronome "it" aí? A que se refere?

A3 Assim, professora, eu acho que ele quer dizer que... atrás das pirâmides, ou de qualquer prédio, tem alguém que trabalhou duro pra que isso acontecesse, pra que aquele prédio tivesse lá, entendeu?

P Sim... Vocês concordam?

As Sim

P Então, qual é a visão desse trabalhador em relação ao trabalho, que se pode interpretar principalmente neste trecho? O trabalho para ele é o quê? Se pro Seamus, pro David Lee, pra Pam Green, o trabalho é prazer... vocês lembram?

As Sim

P Então, em todos aqueles textos que a gente viu no livro didático, há um discurso de trabalho como prazer... não há alguém que diga que não gosta do que faz, que não

goste do seu trabalho, ou que mostrem alguma dificuldade no seu trabalho, não é mesmo? As pessoas que aparecem estão sempre sorridentes e felizes, realizadas com o que fazem... mesmo trabalhando “16 hours nonstop” (tom irônico), lembram da médica?

As Sim

P Já no texto que a gente viu na aula passada, o trabalho para a ética protestante do trabalho é o quê?

As Virtude

A2 Sacrifício...

P Então, há um outro discurso sobre trabalho naquele texto, né? Então, e nesse texto aqui, qual o discurso sobre trabalho que podemos interpretar?

A7 Martírio!

A2 Dever... de ter que cumprir as horas

A1 É uma obrigação?

P Vocês acham que o trabalho dele aqui é um obrigação? Ele trabalha por obrigação?

Nesse trecho, os alunos finalmente perceberam o discurso sobre trabalho que está subjacente ao texto. De fato, a interpretação desse discurso foi composta de todo um processo que se iniciou no momento da interpretação do texto imagético, realizada antes da leitura do texto escrito, passou posteriormente pela leitura do poema que introduz o texto e foi concretizada neste trecho da interação. Percebemos que os alunos chegaram à interpretação desse discurso através das várias estratégias pedagógicas utilizadas. Neste trecho, por exemplo, podemos observar que o próprio trabalho de identificação do significado de algumas palavras que os alunos não sabiam, e o trabalho que tentamos fazer em relação ao funcionamento discursivo da linguagem, vão dando um tipo de *scaffolding* “geral” que apoiou a interpretação do discurso. Este “*scaffolding* geral” é caracterizado essencialmente pelos vários tipos de perguntas que fizemos: perguntas sobre o conhecimento de vocabulário ou de expressões, perguntas sobre o funcionamento da linguagem, perguntas de intertextualidade, perguntas para confirmar a informação,

perguntas de contextualização ou de conhecimento esquemático, perguntas de interpretação textual, perguntas de interpretação do discurso e perguntas sobre reflexão crítica (todas negritadas na apresentação acima). Além disso, também houve um momento que aparece no final deste trecho, em que a nossa interação se caracterizou pelo “perspectivismo crítico”, ou seja, após ter o apoio da leitura e da interpretação de diferentes tipos de discursos vistos nos textos trabalhados anteriormente, fizemos uma comparação entre eles para chegar ao discurso em questão. As perguntas a seguir, tiradas do trecho anterior, mostram este aspecto:

P Então, pensem no poema que aparece antes do texto... em que o autor pergunta: quem construiu as pirâmides? Foram os reis que construíram as sete torres de Tebas...? O que isso quer dizer?

(...)

P Então, qual é a visão desse trabalhador em relação ao trabalho, que se pode interpretar principalmente neste trecho? O trabalho para ele é o quê? Se pro Seamus, pro David Lee, pra Pam Green, o trabalho é prazer... vocês lembram?

(...)

P Já no texto que a gente viu na aula passada, o trabalho para a ética protestante do trabalho é o quê?

(...).

P Então, há um outro discurso sobre trabalho naquele texto, né? Então, e nesse texto aqui, qual o discurso sobre trabalho que podemos interpretar?

O processo de interpretação do discurso é caracterizado por diferentes posicionamentos (FAIRCLOUGH, 1989; LANKSHEAR, 1997; DENDRINOS, 1995; PENNYCOOK, 2001) que os alunos passam a ter frente ao texto. Esses posicionamentos levam os alunos a interpretarem o discurso, aliando-se ou resistindo, conforme trechos que serão apresentados a partir de agora.

Trecho 4 – Interpretação do discurso do texto:

A7 *Parece que ele acha que o trabalho dele é insignificante*

P *Será que ele acha que o trabalho dele é insignificante? O que vocês acham?*
(silêncio dos alunos) Por quê que você falou isso, Wesley?

A7 *Ah... porque mesmo com um trabalho pesado, que é difícil de fazer, outras pessoas fizeram construções... construíram algo que ficou, né? Então passa essa idéia de... que o trabalho dele repete, repete, repete e não causa nada, é indiferente o trabalho dele...*

P *Não tem valor?*

A7 *Não tem valor.*

P *Mas é ele que não dá valor ao seu trabalho, ou são as outras pessoas que não valorizam?*

A7 *Eu acho que é ele...*

Percebemos aqui que as falas iniciais parecem ter sido desencadeadas por uma interpretação cuja idéia central (indiferença em relação ao seu trabalho) surgiu a partir de uma reação a uma resposta (*É uma obrigação*) dada por outro aluno e à pergunta que fizemos, que pode ser caracterizada como um *scaffolding* com a função de Ênfase em Traços Críticos - *Vocês acham que o trabalho dele aqui é uma obrigação? Ele trabalha por obrigação?* – que aparecem no trecho anterior. Na seqüência, fazemos outra pergunta do mesmo tipo (*Mas é ele que não dá valor ao seu trabalho ou são as outras pessoas que não valorizam?*), que levou o aluno A7 a manter sua posição: *Eu acho que é ele*. Porém, outro aluno mostrou um posicionamento diferente, apoiado pela mesma pergunta:

Trecho 5 - Contra-discurso

A1 *Eu acho que são as outras pessoas que não valorizam...*

P *Você acha que são as outras pessoas? Por que você acha isso?*

A1 *Não, que nem ele falou, que o chefe dele disse que ele tem que tá feliz...*

P *Vamos voltar lá no último parágrafo... quando ele diz assim: Somebody is going*

to build something. Pyramids. Empire State Building – these things just don't happen.

There's hard work behind it. Será que ele está desvalorizando o trabalho dele?

A5 Não...

Aqui, a posição de resistência, ou contra-discursiva, aconteceu a partir de uma reação ao discurso do aluno A7. Esta reação é apoiada por nós, que em seguida fizemos uma pergunta, um tipo de apoio verbal (*scaffolding*), com a função de Manutenção da Direção que, no entanto, levou à construção de outro sentido:

A6 // *Acho que ele quer dizer que com trabalho árduo a gente constrói alguma coisa...*

P *Vocês acham que é isso? Ele tá querendo dizer que com trabalho árduo a gente constrói alguma coisa?*

A1 *Acho que ele tá querendo dizer que o trabalho dele é árduo... e que é necessário alguém pra fazer isso...*

A6 *E comparando com o das pirâmides também*

P *E comparando com o das pirâmides? Olha, vamos voltar lá no último parágrafo... na continuidade ele diz assim: I would like to see on one side of it a foot-wide strip... esse pronome "it" aqui refere-se a quê?*

As *Empire State Building*

P *Isso... é... eu gostaria de ver, em um lado dele... "from top to bottom with the name of every bricklayer, the name of every electrician, with all the names"... o que ele quer dizer aqui? Que ele gostaria de ver...*

A8 *O nome de todo mundo que contribuiu pra construção do Empire State Building...*

A7 // *Dos responsáveis pela construção do prédio...*

P *O nome de todos que construíram... onde?*

A7 *Na própria construção?*

P *Nesse prédio, não é? No Empire State Building... quem será que foi cada electricista, cada bricklayer, ou seja, cada trabalhador que assentou os tijolos...*

Nesse trecho, o sentido expresso através da fala: *Acho que ele quer dizer que com trabalho árduo a gente constrói alguma coisa*; foi provavelmente interpretado a partir de um “esquema” que a aluna trouxe para o seu processo de interpretação, que faz parte de uma ideologia recorrente em determinadas práticas sociais e que remete ao mesmo discurso da “ética protestante do trabalho”. Porém, no momento da interação, não percebemos este aspecto e, assim, perdemos uma grande oportunidade de fazer uma comparação de discursos para aprofundar a discussão sobre o tema.

Trecho 6 – Discurso de aliança:

A5 *E é verdade, né? Todo mundo fala do engenheiro, do arquiteto, mas ninguém fala de quem trabalhou mesmo... ali na construção... que pegou pesado pra fazer...*

P *Então, gente... será que não é isso que ele tá querendo dizer? Alguém fala do trabalhador que assentou o tijolinho (ironia), do que montou a viga, né? Então, é isso que ele tá questionando: eu gostaria de ver isso... o nome de cada um que trabalhou na construção do prédio. Continuando... “So, when a guy walked by, he could take his son and say, See, that’s me over there on the forty-fifty floor. I put the steel beam in. Este “put the steel beam in” significa “foi eu quem colocou aquele viga de aço”. Picasso can point to a painting. What can I point to? O quê que ele tá querendo dizer aqui?*

A1 *Para o quê eu vou apontar se o meu trabalho não aparece?*

A5 *Ninguém dá valor pro trabalho dele, né?*

P *Isso... se o trabalho dele não aparece significa que não é valorizado... ninguém dá valor pro trabalho dele. Nesse sentido, não é ele quem não valoriza o trabalho dele... são as pessoas de modo geral, não é? Pois nem mesmo o seu nome aparece em lugar algum... o nome dos trabalhadores não aparecem... ou seja, o nome de quem realmente trabalha duro. Nesse sentido, ele faz parte de uma massa de gente, de pessoas que é o quê?*

A1 *Desvalorizada*

P *Desvalorizada... o quê mais?*

A5 *Que trabalha mais... mais do que os outros...*

P *E se trabalha mais do que os outros, essa massa é o quê?*

A5 *Escravidão...*

P *E a escravidão é um tipo de quê?*

As *Exploração*

P *Exploração... Então... a imagem que ele está passando aqui é a imagem da massa explorada... dos trabalhadores que realmente trabalham duro, pesado, e que não são reconhecidos. No exemplo que ele usa, do Empire State Building, ninguém se lembra daqueles que ergueram o prédio, dos “bricklayers”, dos que fizeram as vigas de sustentação, dos eletricitistas, ninguém sabe ou se importa com esses trabalhadores, não é? Voltando nas perguntas lá da folhinha, nos textos sobre trabalho que vimos antes, foi possível perceber vários discursos sobre o tema trabalho. Os textos do livro didático apresentam um único discurso sobre o trabalho, que é qual?*

As *Prazer*

P *Isso, trabalho como prazer. Qual é o discurso sobre o trabalho presente nesse texto aqui? O trabalho aqui é sinônimo de quê?*

As *Exploração*

P *Exploração e também de...?*

A1 *Injustiça*

A5 *Trabalho pesado?*

P *E se é pesado causa o quê?*

A2 *Cansaço*

A5 *Fadiga*

A7 *Dor*

A1 *Stress*

P *Isso... o trabalho aqui não é prazer, né? É dor... é doloroso... Só pra terminar, vocês concordam com o autor do texto? Com esse discurso de trabalho como dor? Vocês acham que trabalho é dor e exploração?*

A5 *Que esse tipo de trabalho é... que dessas pessoas que não são valorizadas é...*

A1 *Eu concordo com ele... trabalho também é dor... não é só alegria! (risos)*

A3 *Trabalho não é só prazer...*

P *Trabalho não é só prazer, como mostraram os textos do livro didático, não é?*

- A2 *Alguns trabalhos são sacrifício...*
- A6 *No caso da Lu, ali, professora, ela também não tá sendo valorizada... (a aluna se refere a uma colega que, antes de iniciar a aula, fez alguns comentários sobre seu trabalho no momento. Ela começou a dar aulas de inglês na rede pública, e não está satisfeita)*
- P *Tá vendo, Luciana, você foi usada como exemplo agora (risos de todos)*
- A5 *Mas é verdade...*
- P *O trabalho, nesse momento, pra você, é dor?*
- A5 *É...*
- P *É repetição?*
- A5 *Totalmente... (risos)*

Esse trecho é caracterizado, principalmente, por falas que representam um discurso de aliança. A fala *E é verdade né? Todo mundo fala do engenheiro, do arquiteto, mas ninguém fala de quem trabalhou mesmo... ali na construção... que pegou pesado pra fazer...*, por exemplo, mostra que a aluna A5 se aliou ao discurso do texto, através de uma constatação que pode ter sido apoiada na discussão inicial do texto, quando um outro aluno trouxe o ditado “canário trabalha pra papagaio levar a fama”. Poderíamos ter feito, naquele momento, uma comparação de discursos, mostrando que a interpretação que a aluna A5 fez, através de uma contextualização pessoal, tem relação com o que foi discutido logo no início do texto.

Outras falas, de interpretação do discurso e também de aliança, foram apoiadas por várias perguntas de interpretação do discurso. Essas perguntas de *scaffolding* tiveram várias funções: Recrutamento, Manutenção da Direção e Ênfase em traços Críticos.

Um outro aspecto que também serviu de *scaffolding* foi a contextualização que alguns alunos fizeram a partir de uma relação entre a situação descrita pelo trabalhador e a de uma colega da turma. Essa interpretação gerou algumas interpretações, conforme trecho apresentado a seguir.

Trecho 7 - Contra-discurso

A9 *Ah... eu acho que vai muito também de você gostar daquilo que você faz...*

P *Ãh...*

A9 *Senão... não*

P *Como assim?*

A9 *Se você gosta daquilo que você faz... seu trabalho de certa forma vai ser prazer pra você... agora se você não gosta... sê já vai levantar de manhã... eu tenho que ir praquele lugar...*

A5 *Poucos podem pensar assim, né? Podem ter o trabalho que eles realmente gostam...*

A7 *É...*

P *E que sentem prazer?*

A5 *e que sentem prazer...*

P *Então, nesse sentido...*

A5 *Porque a grande maioria não sente prazer, assim, no trabalho...*

P *Você acha? Olhem aqui o que a Luciana está falando... a grande maioria das pessoas não sente prazer no trabalho...*

A5 *Porque precisa, né? A gente precisa trabalhar...*

A3 *...não teve outras oportunidades... e a única que teve é essa... (incomp)*

P *Então, nesse sentido, o discurso de trabalho dos textos do livro didático, é um discurso idealizado?*

As *É*

A2 *Eu acho...*

P *O que vocês acham? Porque lá só aparece o discurso do trabalho como prazer, não é? Não aparece ninguém reclamando sobre seu trabalho lá... Não é verdade?*

As *É!*

P *E o quê que é o trabalho pra vocês?*

A2 *Alegria*

A4 *Cansaço*

A8 *Alegria*

A7 *Conquistas*

A1 *Nervoso*

A6 *Auto-estima*

A3 *Necessidade*

P *Então não é exclusivamente prazer, não é, Roberta?*

A3 *Não!*

P *Então, o objetivo aqui é fazer com que vocês identifiquem outros discursos, dando outras perspectivas sobre o mesmo tema pra gerar reflexão, discussão, conscientização. Porque nos textos do livro didático aparece apenas uma perspectiva... no caso, aqui, a perspectiva do trabalho como prazer. E esta perspectiva é uma perspectiva idealizada de trabalho, como a gente viu, né?*

As *É!*

P *Eu gostaria de continuar conversando um pouquinho mais com vocês sobre isso... mas o nosso tempo já acabou, infelizmente... ta bom? Fica pra uma outra oportunidade...*

Percebemos que a interpretação da aluna A9 desencadeou uma reação de resistência na aluna A5. Esta reação disparou uma interação em que outros alunos passaram a expressar suas opiniões, através de uma interação em que as falas se tornaram mais contingentes. Mesmo assim, percebemos que um certo direcionamento dado por nós através de *scaffolding* com a função de Manutenção da Direção, foi fundamental para que vários posicionamentos fossem expressos. No entanto, não houve tempo de aprofundarmos a questão de como as várias falas que surgiram, a partir da I/Iniciação/pergunta *E o quê que é o trabalho pra vocês?*, representam diferentes tipos de discursos. Apesar de termos a sensação de que os alunos perceberam que nos textos trabalhados havia perspectivas discursivo-ideológicas diferentes, não aprofundamos esta reflexão. Ou seja, o final do trabalho com os diferentes textos deveria ter sido concluído com uma reflexão mais profunda em relação à complexidade de discursos que um mesmo tema pode trazer, e que, principalmente, devemos sempre olhar para esses textos do LD com um posicionamento que remeta a uma reflexão, a um questionamento, não tomando os sentidos que lá estão

como certos e únicos. Em outras palavras, deveríamos ter deixado claro aos alunos que no momento da leitura daqueles textos do LD devemos sempre questionar: o que não está lá? O que não é dito sobre determinado tema? O que não é mostrado? O que é apagado?

4.3. Conclusão

Durante o processo de análise da interação em sala com os textos trabalhados, identificamos diferentes tipos de discursos expressos pelas várias falas dos alunos que, na maioria das vezes, surgiam a partir de uma reação às nossas perguntas, às diferentes falas que representaram reações e posicionamentos diferentes dos próprios colegas e, em alguns casos, reação a um determinado posicionamento que aparecia subjacente aos vários tipos de apoio (*scaffolding*) que demos aos alunos.

O tipo de interação mais presente foi o *IRF* - Iniciação/Resposta/*Feedback*-Reação (VAN LIER, 1997), que em determinados momentos era mais e em outros menos avaliativo. Portanto, as falas, durante as interações, oscilaram entre mais centralizadoras e mais contingentes.

Durante as análises ficou claro, para nós, a necessidade de considerar as imagens como parte da leitura dos textos escritos pois juntos, compõem o discurso apresentado.

Um outro aspecto que também queremos registrar aqui é que os diferentes tipos de reação que representaram a construção de discursos de aliança ou contra-discursos surgiram no momento em que os alunos tomaram consciência dos discursos dos textos. Dessa forma, as falas que representaram diferentes tipos de posicionamentos e discursos, surgiram como resultado instantâneo do processo de interpretação discursiva que os alunos faziam no momento da interação. Este aspecto corrobora a indicação de Pennycook (2001) e de Busnardo (2007) de que para se chegar ao contra-discurso, o sujeito-leitor precisa, primeiro, chegar ao discurso em si. E, em se tratando do sujeito-leitor, também percebemos o importante papel por ele assumido em um processo mais dialógico e crítico de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi promover uma intervenção em sala de aula baseada no conceito de “perspectivismo crítico”, segundo o qual a reflexão crítica pode acontecer a partir da leitura de textos que apresentem perspectivas discursivo-ideológicas diferentes, ao mesmo tempo em que considera o leitor como agente no processo de interpretação textual e discursiva. Nosso objetivo principal foi avaliar, através do exame das interações em sala de aula, uma proposta de intervenção pedagógica que, em um contexto de formação de professores de inglês, pretende criar situações que favoreçam a reflexão crítica sobre os discursos presentes nos textos de um livro didático de inglês comumente adotado em Cursos de Letras em Curitiba, Paraná e em outros textos sobre o mesmo tema.

Após a colocação em prática de nossa proposta buscamos, a partir das análises das interações em sala de aula, identificar eventos mais significativos que pudessem responder as perguntas de pesquisa propostas para esta investigação:

1. É possível fazer um trabalho de leitura crítica com os textos de um LD que apresentam apenas uma perspectiva discursivo-ideológica?

Nossa grande preocupação no início desse trabalho foi justamente a limitação de perspectiva discursivo-ideológica dos textos do LD, pois nossa experiência anterior com leitura crítica no contexto do Ensino Médio, relatada em nosso trabalho de Mestrado, se realizou fundamentalmente através da utilização de textos que não de um LD, mas sim textos tirados de quadrinhos e propagandas de revistas norte-americanas, pois acreditávamos que estes tipos de textos se prestavam de maneira mais adequada a um trabalho de reflexão crítica.

Para o presente trabalho decidimos utilizar os textos do LD porque, além de este ser adotado como único material didático para as aulas de inglês no Curso de Letras na instituição em que atuamos como professora-formadora, sua utilização fazia parte de nossa

proposta de verificar as possibilidades de intervenção sobre esse tipo de material didático. Justamente porque o LD apresenta uma limitação discursiva presente através de textos “fabricados” exclusivamente para o ensino de tópicos gramaticais específicos (como, por exemplo, o ensino da conjugação do tempo presente simples em terceira pessoa da unidade escolhida para esta investigação) e também por apresentar um único discurso sobre o tema “o mundo do trabalho”, focado apenas sob o ponto de vista do prazer, encontramos nesses fatos um lugar para colocar a nossa hipótese de trabalho, ou seja, a de que paralelamente aos textos do LD poderíamos introduzir outros textos com o mesmo tema e a partir daí, verificar até que ponto a criação desse tipo de situação favoreceria a reflexão crítica sobre os vários discursos.

Verificamos, no interior dos eventos pedagógicos escolhidos para as análises, que os textos que compõem o LD, mesmo apresentando apenas uma perspectiva discursivo-ideológica, podem se prestar a um trabalho de reflexão crítica, dependendo da postura adotada pelo professor de inglês em sua utilização. Dessa forma, as várias perguntas de interpretação textual, de interpretação do discurso e de reflexão crítica que colocamos para os alunos caracterizaram um outro olhar e, conseqüentemente, um outro posicionamento diante dos textos. Em outras palavras, a mudança de postura do professor alterou o modo de utilização dos textos apresentados e levou os alunos a refletirem sobre a perspectiva discursivo-ideológica que apresenta o trabalho exclusivamente como prazer.

Por outro lado, constatamos também que, pelo fato de os textos do LD apresentarem apenas um tempo verbal, o trabalho com a linguagem ficou limitado à perguntas que também contemplaram apenas esse tempo verbal. Os dados indicaram que essa limitação lingüística da unidade escolhida determinou uma limitação em relação a um trabalho diferenciado em termos lingüísticos e discursivos, uma vez que a estrutura da língua não está desligada do discurso. Portanto, uma proposta de leitura crítica que leve em conta também o trabalho com o funcionamento discursivo da linguagem revela-se limitada se os textos utilizados forem apenas aqueles “fabricados” para se ensinar um determinado tópico gramatical.

2. O que acontece quando o professor-formador altera o modo de utilização dos textos incluídos no LD nas aulas de leitura? Essa prática gera reflexão crítica?

A resposta a esta pergunta de pesquisa está muito intimamente ligada ao que apresentamos como resposta para a primeira pergunta. Quando alteramos o modo de utilização dos textos do LD, planejando apresentar diferentes perguntas que levassem os alunos a refletirem sobre o discurso de trabalho exclusivamente como prazer, vários alunos adotaram diferentes posicionamentos, tanto de aliança quanto de resistência. Alguns alunos aliaram-se ao discurso dos textos do LD, o que poderia ser considerado uma posição não-crítica de leitura. Porém, no decorrer das interações, surgiram posicionamentos diferentes que, fundamentados por suas experiências de mundo, de vida, de práticas discursivas, ou seja, por seu “construto esquemático”, serviram de suporte aos alunos para identificarem, nos textos do LD, um discurso idealizado de trabalho exclusivamente como prazer. Nesse sentido, constatamos que introduzir diferentes questões na utilização dos textos do LD levou a uma reflexão crítica.

3. O que acontece quando o professor-formador também inclui, nas aulas de leitura, textos que apresentam outras perspectivas discursivo-ideológicas sobre o mesmo tema? Essa prática contribui para uma reflexão crítica?

No que se refere à utilização de textos externos ao LD, que tratam do mesmo tema a partir de diferentes perspectivas discursivo-ideológicas, concluímos que o trabalho ficou muito mais interessante em termos de leitura crítica. Esses textos colaboraram ainda mais para a reflexão crítica, justamente por apresentarem perspectivas diferentes que apoiaram os alunos na conscientização de que os textos do LD apresentam apenas um discurso sobre o tema trabalho, e que existem outros que devem ser considerados. Sendo assim, o trabalho com a criticidade ficou mais interessante, pois a comparação entre diferentes tipos de discursos enriqueceu a prática de leitura no contexto de sala de aula.

Gostaríamos ainda de registrar outros aspectos que consideramos importantes. O primeiro deles está relacionado às dificuldades que encontramos no processo de compreensão textual, devido à falta de conhecimento de vocabulário da língua inglesa apresentada pelos alunos. Como já conhecíamos esse problema (previsto inclusive em

nossas análises pré-pedagógicas) planejamos recorrer a vários tipos de estratégias, verbais e não verbais – tais como gestos, desenhos, recuperação do que já havia sido trabalhado e também a várias palavras ou expressões que os levassem a compreender o texto através de inferência. Esses elementos são utilizados para a construção de “andaimes” (*scaffolding*) e servem para sustentar a Manutenção da Direção (MD), segundo McCormick e Donato (2000). Ficou evidente que muito tempo e energia foram gastos na construção desses “andaimes”, cuja função fundamental foi apoiar os alunos na compreensão do texto, sobretudo na compreensão do léxico. A carência de competência lingüística básica pode, então, ser um obstáculo à formação de leitores críticos autônomos em inglês, fato que corrobora o trabalho de Busnardo e Braga (2000a) quando sugerem um trabalho de reflexão lingüístico-textual.

O segundo aspecto diz respeito à prática de leitura crítica. Este aspecto é levantado por Pennycook (2001) e Busnardo (2007). Constatamos que, para se atingir a dialogia crítica e os diferentes posicionamentos frente a um discurso, é necessário chegar primeiro ao discurso em si. Ou seja, sem um apoio para compreender o texto e interpretar o discurso, os alunos jamais chegarão ao contra-discurso.

Um terceiro fator que gostaríamos de salientar é que, em vários momentos da interação, tivemos uma grande preocupação em seguir nossa agenda pré-estabelecida nas análises pré-pedagógicas. Essa postura constituiu repetidamente um impedimento contra a necessidade de aprofundar as discussões e, conseqüentemente, a reflexão sobre o tema trabalhado. Por outro lado, quando não houve essa preocupação de nossa parte, nos vimos mais livres para realizar reformulações que foram fundamentais no momento da interação e que, por isto, muito contribuíram para o posicionamento dos alunos frente aos discursos apresentados.

Um dos pontos centrais para se entender o processo de leitura crítica é o fato de as análises revelarem, como afirma Fowler (1996 *apud* HEBERLE, 2000a, p. 119), que o leitor “não é recipiente passivo de significados fixos: o leitor, lembre-se, é discursivamente equipado antes do encontro com o texto, e reconstrói o texto como um sistema de significados que pode ser mais ou menos congruente com a ideologia que o texto traz”. Neste trabalho, pudemos constatar que o aluno não é passivo no processo de compreensão

de textos e de interpretação de discursos. Ao contrário, sua agência é percebida e concretizada a partir do momento em que várias falas revelaram que ele pode, a partir de seu “construto esquemático” e de um apoio (*scaffolding*) de vários tipos, interpretar diferentes discursos e posicionar-se frente a eles.

Por fim, outro aspecto a ser destacado nesta conclusão é a importância que assumiu este trabalho em nosso processo de formação como professora-formadora/pesquisadora, na medida em que possibilitou muitas reflexões e constatações sobre nossa prática pedagógica. Além de ter nos levado a um melhor entendimento do processo de leitura crítica que propusemos, indicou-nos caminhos possíveis de serem abertos e nos ajudou a estar melhor preparados para as dificuldades e limitações que podemos encontrar em nosso cotidiano de sala de aula. Esperamos que esta proposta de trabalho proporcione subsídios para a formação de professores de inglês que enfrentam a realidade do ensino de línguas ancorada unicamente na utilização de livros didáticos e que, de modo mais amplo, traga elementos para uma prática de leitura crítica que proporcione maior autonomia na interpretação de diferentes discursos presentes nos diversos tipos de textos que fazem parte do nosso cotidiano social globalizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. **Contexturas**, 2. São Paulo: APLIESP, 1994. pp. 43-52.
- ALVES, A. J. O Planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, nº 77, maio de 1991. pp. 53-61.
- ALTHUSSER, L. Ideology and ideological state apparatuses. In: ALTHUSSER, L. (ed.). **Lenin and philosophy and other essays**. London: New Left Books, 1971.
- ANDRE, M. E. D. A. **Etnologia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. (trad.) Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BAYNHAM, M. **Literacy practices: investigating literacy in social Contexts**. London: Longman, 1995.
- BOLOGNINI, C. Z. Livro didático! Cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. (17) Campinas: Unicamp, 1991.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. (trad.) ALVAREZ, M. J., SANTOS, S. B. & BAPTISTA, T. M. Porto: Porto, 1994.
- BROWN, H. Douglas. Communicative Competence. **Principles of Language learning and Teaching**. 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- BUSNARDO, J. & BRAGA, D. B. A contribuição do ensino de leitura para a decodificação do leitor. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 3, 1984, pp. 23-36.
- BUSNARDO, J. & BRAGA, D. B. Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. . In SAVIGNON S. J. & BERNS M.S. (eds). **Initiatives in communicative language teaching II: a book of readings**. Addison Wesley, 1987. pp.15-32.

- BUSNARDO, J. & BRAGA, D. B. Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text. **Lenguas Modernas**, 20, 1993, pp. 23-36.
- BUSNARDO, J. **Lendo a língua hegemônica: leitura crítica em inglês**. Trabalho apresentado no COLE, 1999. Mimeo.
- BUSNARDO, J. & BRAGA, D. B. Language, ideology, and teaching towards critique: A look at reading pedagogy in Brazil. **Journal of Pragmatics**. N° 32, 2000a.
- BUSNARDO, J. & BRAGA, D. B. Uma visão neo-Gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. **Ilha do Desterro**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000b. pp. 91-114.
- BUSNARDO, J. **Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras**. 2007. No prelo.
- CABRAL DOS SANTOS, J. B. **A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1993.
- CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richards and R. W. Schmidt (eds). **Language and Communication**. London: Longman. P. 2-27, 1983.
- CANDLIN, C. N. Communicative language teaching and the debt to pragmatics. In: RAMEH, C. (Ed). **Georgetown university roundtable on languages and linguistics**. Washington D. C.: Georgetown University Press, 1976.
- CELCE-MURCIA, M. & OLSHTAIN, E. **Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- CHAFE, W. Discourse: overview. In: BRIGHT, W. (Ed.) **International incyclopedia of linguistics**. New York: Oxford University Press, 1992
- CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. Linguistic theory. In: ALLEN, J. P. B. & VAN BUREN, P. (Eds). **Chomsky: Selected Readings**. London: Oxford University Press, 1966, p.152-159.
- CONSOLO, D. A. **O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1990.

- CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O Jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.
- CRESWELL, J. W. **Research design. Qualitative and quantitative approaches**. London: Sage, 1994.
- DENDRINOS, B. Foreign-language-textbook discourse and the pedagogization of the learner. In: ALATIS, J. E. *et al.* (eds). **Georgetown university round table on languages and linguistics**. Georgetown University Press, 1995.
- 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, P. 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.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. London: Longman, 1992.
- FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. London: Longman, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: text analysis for social research**. Routledge, 2003.
- FOUCAULT, T. M. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 4ª ed. 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 28ª ed. 2000.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. **Literacy: reading the word and the world**. London: Routledge and Kegan Paul, 1987.
- GEE, J. P. Socio-cultural approaches to literacy (Literacies). **Annual review of applied linguistics**, N. 12. Cambridge University Press, 1992, pp. 31-48.

- GEE, J. P. Foreword: a Discourse approach to language and literacy. In: LANKSHEAR, C. *et al.* **Changing literacies**. Buckingham: Open University Press, 1997.
- GEE, J. P. **Discourse analysis: theory and method**. Routledge, 1999.
- GOODMAN, K. S. Psycholinguistic universals in the reading process. In: **Journal of typographic research**, 4, 1970, pp. 103-110.
- GRAMSCI, A. **Selections from prison notebooks**. HOU, Q. & SMITH, G. (eds & trad.) New York: International Publishers, 1971.
- HALLIDAY, M. A. K. **Language and social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar**. 2ª edição. London: Edward Arnold, 1994.
- HANKS, W. **Languages & communicative practices**. University of Chicago: Westview, 1998.
- HARRIS, Z. Discourse analysis. **Language**. N. 28, 1952, pp. 1-30.
- HEBERLE, V. M. Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. **Ilha do desterro**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000a. pp. 115-138.
- HEBERLE, M. V. Análise crítica do discurso e estudos de gênero (gender): subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (Orgs). **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000b, p. 289-316.
- HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- HYMES, D. H. The ethnography of speaking. In FISCHMAN J. J. (ed.). **Readings in the sociology of language**. The Hague: Mouton, 1968.
- JOHNSON, M. **A Philosophy of second language acquisition**. London: Yale University Press, 2004.
- KLEIMAN, A. B. Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions. **D.E.L.T.A.**, 1992, vol. 8, n.2, pp. 187-203.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN. **Reading images. The grammar of visual design**. London and New York: Rotledge, 1996.

- LANKSHEAR, C. Critical social literacy for the classroom: an approach using conventional texts across the curriculum. In: LANKSHEAR *et al.* **Changing literacies**. Buckingham: Open University Press, 1997, pp. 40-62
- LANKSHEAR, C. *et al.* **Changing literacies**. Buckingham: Open University Press, 1997.
- MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüísmo. In: **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp. 255-270.
- MATSUDA, P. K. Reexamining audiolingualism: on the gênesis of reading and writing in L2 studies. In Belcher, D. & Hirvela, A. (Eds). **Linking literacies. Perspectives on L2 reading-writing connections**. Michigan: University of Michigan, 2001.
- MAXIM, H. H. Authorizing the foreign language student. In: **Foreign language annals**, 31, Nº 3, 1998.
- MERCER, N. **The guided construction of knowledge**. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.
- 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.
- MEURER, J. L. O Trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do desterro**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 155-171.
- MEY, J. **Pragmatics: an introduction**. Oxford: Blackwell, 1993.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 21ª ed, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística 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.
- MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. (trad.) Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. & COLE. **The construction zone: working for cognitive change in school.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- NUNAN, D. **Second language teaching and learning.** Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language.** Oxford: Heinemann, 1996.
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, volume 1. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação básica, 2006.
- PALMER, H. E. **The oral method of teaching languages: A monograph on conversational methods together with a full description and abundant examples of fifty appropriate forms of work.** Cambridge, UK: Heffer, 1921.
- PASSY, P. **La phonétique et ses applications.** Cambridge, Uk: International Phonetic Association, 1929.
- PENNYCOOK, A. **The Culture politics of english as an international language.** London: Longman, 1994.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics. A critical introduction.** London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.
- PEREIRA, A. L. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos genrados que circulam na sociedade.** Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2007.
- PERRONE-MOISÉS, L. Para que servem as humanidades. Caderno Mais! Folha de São Paulo, 30 de junho de 2002, pp. 9-10.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism.** Oxford: Oxford Univeristy Press, 1992.
- RICHARDS, C. R. & RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RUMELHART, D. E. Understanding and summarizing brief stories. In: LaBERGE, D. & SAMUELS, S. J. (Eds.) **Basic processes in reading: perception and comprehension.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1977, pp. 265-303.
- SCHIFFRIN, D. **Approaches to discourse.** Oxford: Blackwell, 1994.
- SINCLAIR, J. M. & COULTHARD, M. C. **Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils.** London: Oxford University Press, 1975.

- SPERBER, D. & WILSON, D. **Relevance: communication and cognition**. Oxford: Blackwell, 1995.
- STUBBS, M. **Discourse analysis**. Oxford: Blackwell, 1983.
- SWEET, H. **The practical study of languages: A guide for teachers and learners**. London: Oxford University Press, 1964.
- TAGLIEBER, L. K. Critical reading and critical thinking: the state of art. **Ilha do Desterro**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000a. pp. 15-37.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- Van DIJK T. A. El análisis crítico del discurso. In: **Anthropos**. Barcelona, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36.
- VAN LIER, L. **Interaction in the language curriculum – Awareness, Autonomy and Authenticity**. London: Longman, 1996.
- VERPLAETSE, L. S. **Mr. Wonder-ful: portrait of a dialogic teacher**. In: KELLY HALL, J. & VERPLAETSE, L. S. (eds). **Second foreign language learning through classroom interaction**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- WALLACE, M. J. **Action research for language teachers**. Cambridge University Press, 1998.
- WALLACE, C. **Reading**. Oxford, Oxford University Press. 1992
- WALLACE, C. **Critical reading in language education**. New York, Palgrave Macmillan, 2003.
- WELLS, G. **Action, talk and text. Learning and teaching through inquiry**. New York: Teachers College Press, 2001.
- WELLS, G. **Dialogic inquiry**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- WIDDOWSON, H. G. The communicative approach and its applications. In: WIDDOWSON, H. G. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979, p. 251-264.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores, 1991.

WIDDOWSON, H. G. **Text, context, pretext. Critical issues in discourse analysis.** Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

WILKINS, D. A. **The linguistics and situational content of the common core in a unit/credit system.** Ms. Strasbourg: Council of Europe, 1972.

WILKINS, D. A. **Notional syllabuses.** Oxford: Oxford University Press, 1976.

WODAK, R. & MEYER, M. **Methods of critical discourse analysis.** London, SAGE Publications, 2001.