

Patrícia de Oliveira Lucas

A trajetória de uma professora de leitura em LE (inglês)
repensando sua prática de ensino: contribuições para a
formação do profissional reflexivo

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

Orientadora:

Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

L962t

Lucas, Patrícia de Oliveira.

A trajetória de uma professora de leitura em LE (inglês) repensando sua prática de ensino: contribuições para a formação do profissional reflexivo / Patrícia de Oliveira Lucas. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci.

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

1. Professor reflexivo. 2. Inglês para propósitos específicos. 3. Leitura.. 4. Língua estrangeira. 5. Língua inglesa. I. Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: An EFL reading teacher rethinking her practice: contributions for the education of a reflective professional.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Reflective teacher; English for Specific Purposes (ESP); Reading; Foreign language; English language.

Área de concentração: Língua estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa Dra Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci (orientadora), Profa. Dra. Magali Barçante Alvarenga, Profa Dra Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula. Suplentes: Prof. Dr. Nelson Viana e Profa Dra Terezinha de Jesus Machado Maher.

Data de defesa: 18/12/2008.

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

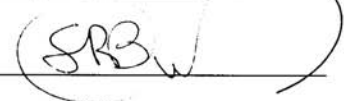
BANCA EXAMINADORA:

Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci



Magali Barçante Alvarenga





Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Nelson Viana

Terezinha de Jesus Machado Maher

IEL/UNICAMP
2008

Dedicatória

Dedico, com muito amor, este trabalho para...

Meu pai Aparecido e minha mãe Eugênia, pelos sacrifícios sem medida que fizeram a vida toda para que eu pudesse estudar e por todas as vezes em que aceitaram minhas idéias, mesmo quando elas não lhe eram compreensíveis. Agradeço pelo apoio, pela saudade, pelo afeto; enfim, POR TUDO!

À minha querida nona Páscoa, *in memoriam*, por ter me ensinado enriquecedoras lições de vida, por ter me amado desde o primeiro dia em que me viu. Saudade...

Ao meu nono António, *in memoriam*, por sua fé e carinho para comigo.

À minha irmã Gabriela, por sua amizade e incentivo aos estudos.

Ao Ricardo, meu companheiro, amigo querido, Amor, por toda a paciência que tem comigo, pelo respeito e pela valiosa ajuda para a realização deste trabalho.

Agradecimento especial

À professora e orientadora Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, pela orientação competente, rígida, pela ética, por ter me ensinado tanto, por ter sido insistente, pelas leituras críticas e cuidadosas que fez, para que este trabalho pudesse se realizar, e, acima de tudo, pela compreensão nos momentos em que mais precisei de ajuda. Muito obrigada!

Agradecimentos

A Deus, pela saúde, alegria e força, nos momentos mais difíceis, pela luz enviada através de tantos sinais, os quais só são visíveis aos olhos de quem acredita.

Ao meu pai, Aparecido (Lucas), pelas vezes que me acompanhou até Campinas, para que eu não me sentisse tão sozinha; por tudo o que me ajudou e ainda ajuda; pelo amor; por toda sua trajetória de vida; pela batalha; pelo homem honesto e trabalhador que sempre foi e ainda é; por ser um pai maravilhoso e querido, um amigo. Muito obrigada!

À minha mãe Eugênia, por seu carinho e amor; por ser uma mãe zelosa e amada; por ter me ensinado a ser carinhosa; por me amar. Obrigada por todas as orações que incessantemente fez para que este trabalho fosse realizado. Obrigada por entender minha ausência nos momentos em que precisei ficar só para realizar esta dissertação.

À minha nona Pascoalina, *in memoriam*, pela saudade; por nossas novelas; pelos doces divididos; pela amizade, cumplicidade e amor.

Ao meu nono Antônio, *in memoriam*, pelo carinho e fé.

À minha irmã Gabriela, pelo incentivo e amizade; pela infância que tivemos juntas, as recordações, a saudade; pela profissional que é, sempre muito comprometida com o trabalho; pelo carinho que tem para com os pacientes; e por ser tão querida por eles.

À minha avó Nena, *in memoriam*, e ao meu avô Ataliba, *in memoriam*, pela saudade.

À Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, pela orientação cuidadosa, pelo apoio e por todo o aprendizado que me proporcionou.

Aos professores Paulo Oliveira e Sandra Gattolin pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À professora e amiga Eliane, pelo carinho e atenção; por estar sempre disposta a me ouvir; pelos congressos; por ter me iniciado no mundo da pesquisa; pela oportunidade para que eu entrasse em sala de aula; por seus familiares, Hélio, Larissa e Gabriel, por serem parte da minha família em São Carlos.

À Profa. Dra. Sandra Gattolin, por TODA a ajuda e carinho, pela amizade, pelo cuidado e preocupação que sempre teve comigo nos momentos mais difíceis. OBRIGADA!

À grande amiga Marcela, por sua amizade e carinho; pelas recordações da graduação; pelas pestanas da tarde; e pelo nosso eterno *cardigan sweater*. Saudade...

À amiga, “afilhada”, Meiry, pelo apoio nas noites em claro; pela leitura deste trabalho; e pela homenagem sincera na época de nossa formatura.

Às amigas Maria Luiza, Ana Beatriz e Rosangela, por terem sido sempre pessoas maravilhosas comigo, ensinando-me tantas lições de vida.

Às ex-colegas de república e sempre amigas: Claudinha, Silvia, Maiby, Michelle, Meiry e Lucinéia, por toda paciência que tiveram comigo; por todos os telefonemas que anotaram para mim; pelas risadas; pelo carinho; pela saudade.

Ao amigo Gustavo, pelas palavras de incentivo e companhia nas caminhadas.

Ao Mestre Mario, por sua inteligência e TODO apoio, por me entender.

Às amigas D. Rosa, *in memoriam*, Neide, Neiva e Marlene, por acreditarem em mim.

À Daniela, pela atualização das notícias da Unicamp e pelo carinho.

À colega de orientação Jussara, pelo apoio e carinho.

Ao João e equipe pela minha casa. Ao Marlon e Luciana, pelo apoio.

Às coordenadoras do curso de extensão, Eliane e Denise, pela oportunidade.

A todos os professores e integrantes da equipe do curso de extensão, pelo convívio e aprendizagem.

Aos meus QUERIDOS alunos, que sempre me fizeram sentir uma pessoa especial, pelo carinho sincero, pela alegria. Obrigada por todas as lições que me ensinaram; pelas risadas; pelas confissões; por TUDO! Saudade...

À D. Mercês, pelo amor aos animais e por conversar tanto comigo sobre a vida, nos momentos em que precisei tanto de ajuda. À D. Laura, por ser minha amiga.

À Aline, pela profissional cuidadosa que é; e por tudo o que me ajudou. Muito obrigada!

À D. Alda, S. Sebastião e Ana Sílvia, pelo incentivo, conversas e ajuda.

À tia Rosa, por me fazer sentir uma pessoa tão especial.

À amiga Nathalie pelas palavras carinhosas que sempre me ofertou.

Aos funcionários do IEL, que sempre me atenderam com educação e pronta resposta às inúmeras perguntas que eu fazia; em especial Cláudio e Rose.

Aos funcionários da Biblioteca do IEL, em especial Cidinha e Lóide, por terem paciência de me ensinar a encontrar a mim mesma no meio de tantos livros.

A dona Beth e sua filha que gentilmente me acolheram em Campinas.

A todos os ex-professores de graduação, por sempre perguntarem sobre o andamento desta pesquisa; em especial, Irene, Nelson e Ademar.

Aos ex-professores de Inglês: Susi e Aldo, pelas aulas deliciosas.

À amiga Simone, “Sissi”, pelo carinho e por torcer tanto por mim.

Ao Daniel e João pela amizade.

Ao padre Luiz, pela sincera amizade, mesmo eu estando sempre ausente.

À Gi, pela companhia nas caminhadas e amor aos animais.

À Fernanda, por toda ajuda e carinho para comigo.

Ao Fábio e familiares, pelo carinho.

A todos os meus tios e tias, primos e primas, pela consideração.

A todos os meus amigos (A-Z), pela torcida para a realização de mais esta etapa tão importante para mim; pelo carinho de sempre; por compreenderem minha ausência; e por nunca deixarem de se preocupar comigo.

A todos os ex-colegas de escola, pelas recordações boas que trago comigo.

A todos os professores que maravilhosamente, apesar de tantas condições desfavoráveis, desempenham um brilhante trabalho em sala de aula.

À UNICAMP, por ter me acolhido e pela oportunidade única.

À CAPES, pelo apoio financeiro

A todos que eu possa ter esquecido: MUITO OBRIGADA!

Por fim, com muito carinho, ao Ricardo,

Meu companheiro de todos os dias, meu amigo fiel, meu querido, meu Amor, por nossas conversas, nossas conclusões, nossos planos, nossas metas, nossos sonhos, nosso crescimento, nossas risadas; pela compreensão da vida em comum; pelos erros; pelos acertos; por este momento; pelo amor aos cães; pela saudade; pela busca; pelo encontro; pela vida; pelo constante incentivo e força nos momentos mais incertos, mais estressantes, mais desesperadores; pelas dificuldades; pelo apoio para que este trabalho pudesse ser realizado; por me entender; por me amar. Com amor, do amor, para o amor, muito, muito obrigada!

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos."

Fernando Pessoa

Resumo

Este estudo visa apresentar o percurso reflexivo de uma professora recém-graduada, em sua prática de ensino de leitura em inglês com propósitos específicos para funcionários de uma empresa de manutenção de aeronaves. O objetivo das aulas era ensinar esses funcionários a lerem manuais de manutenção, sem a necessidade de traduzi-los. O processo de reflexão sobre a prática da professora foi realizado a partir de seus relatórios, contendo as atividades desempenhadas e o material didático por ela utilizado. Para a fundamentação do trabalho, foram utilizados estudos sobre a reflexão na formação do professor: de Schön (1983; 1992), complementados por Smyth (1992), Zeichner & Liston (1996) e Vieira-Abrahão (2002). No percurso reflexivo da professora deste estudo, as questões pedagógicas propostas por Smyth (1992) foram fundamentais para a retomada de sua prática, mostrando quais eram as visões de leitura da professora e de que maneira esse percurso a ajudou a reformular algumas delas.

Palavras-chave: professor reflexivo, inglês com propósitos específicos, leitura, língua estrangeira, Inglês.

Abstract

The objective of this study is to present a period of reflection of a university graduate's teaching practice of reading in English having specific purposes, for workers from an aircraft maintenance company. The aim of the lessons was to teach these workers how to read maintenance manuals without having to translate them. The process of reflection concerning the teaching practice was done using reports, including activities which were carried out, and the teaching material used. Regarding the basis of the work, studies about reflection in teacher training from: Schön (1983; 1992), complemented by Smyth (1992), Zeichner & Liston (1996), and Vieira-Abrahão (2002) were used. In the teacher reflection process, in this study, educational questions proposed by Smyth (1992) were fundamental in getting back to the practice, showing the views of reading of the teacher and in which way this reflection helped her to reformulate some of these views.

Key words: reflective teacher, English for Specific Purposes (ESP), reading, foreign language, English.

Lista de quadros

Quadro 1 – Questões pedagógicas de Smyth (1992).	39
Quadro 2 – Descrever: síntese de perguntas complementares elaboradas por Liberalli (2004), com base em Smyth (1992).	57
Quadro 3 – Informar: síntese de perguntas complementares elaboradas por Liberalli (2004), com base em Smyth (1992).	60
Quadro 4 – Confrontar: síntese de perguntas complementares elaboradas por Liberalli (2004), com base em Smyth (1992).	61
Quadro 5 – Reconstruir: síntese de perguntas complementares elaboradas por Liberalli (2004), com base em Smyth (1992).	63
Quadro 6 – Modelo de leitura decodificador ou ascendente: sentido do fluxo de informação.	75
Quadro 7 – Modelo de leitura psicolingüístico ou descendente: sentido do fluxo de informação.	79
Quadro 8 – Modelo de leitura interativo: sentido do fluxo de informação - bidirecional.	85
Quadro 9 – Conceitos para a preparação do questionário de análise de necessidades, de acordo com a visão de Dudley-Evans & St John (op. cit.)	93

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Material didático referente ao módulo II	113
---	-----

Lista de abreviações

EBP: ENGLISH FOR BUSINESS PURPOSES

EMP: ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES

EOP: ENGLISH FOR OCCUPATIONAL PURPOSES

ESP: ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

IPA: INGLÊS PARA PROPÓSITOS ACADÊMICOS

IPE: INGLÊS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

IPG: INGLÊS PARA PROPÓSITOS GERAIS

LE: LÍNGUA ESTRANGEIRA

LM: LÍNGUA MATERNA

L2: SEGUNDA LÍNGUA

SUMÁRIO

Capítulo I Trajetória da Pesquisa	25
1.1. Introdução	25
1.2. O Problema de pesquisa e sua justificativa.....	28
1.3. Objetivo e perguntas de pesquisa	29
1.4. Metodologia da pesquisa	30
1.4.1. Contexto de pesquisa	32
1.4.2. O Curso de leitura	33
1.4.3. Os Participantes da pesquisa	34
1.4.3.1. A Professora	35
1.4.3.2. Os Alunos	36
1.4.3.3. Instrumentos de coleta de dados	37
1.5. Organização da Dissertação	40
Capítulo II Fundamentação Teórica	41
2.1. Introdução	41
2.2. Conceito de reflexão.....	41
2.3. A Formação reflexiva do professor	45
2.4. As contribuições de Schön para a formação reflexiva.....	51
2.5. As contribuições de Smyth.....	56
2.6. A Formação reflexiva: tecendo algumas críticas.....	63
2.7. As Pesquisas sobre leitura	69
2.8. Os Modelos de leitura.....	72
2.8.1. O Modelo de decodificação: visão de leitura como extração de significado	73
2.8.2. O Modelo psicolingüístico ou descendente: visão de leitura como atribuição do significado	76
2.8.3. O Modelo interativo: visão de leitura como construção de significado	82
2.9. O Inglês com propósitos específicos (IPE).....	87
2.9.1. O inglês com propósitos específicos (IPE) no contexto brasileiro: instrumental como sinônimo de leitura.....	98
2.9.2. As estratégias de leitura e o professor de IPE.....	101
Capítulo III Descrevendo a Prática da Professora.....	105
3.1. Introdução	105
3.2. O Curso	105
3.2.1. Descrevendo uma aula típica da professora no curso de leitura	109
3.3. O Material didático	111
3.3.1. As unidades do material e como foram trabalhadas.....	113
3.3.2. O questionário de análise de necessidades	190
3.3.3. O pré e pós-teste de leitura	193
3.3.4. Avaliação	196

Capítulo IV Revisitando a Prática da Professora: Refletindo Sobre Sua Trajetória	200
4.1. Introdução	200
4.2. O curso de Inglês para a leitura dos manuais de manutenção.....	200
4.3. A professora avaliando o que significava a leitura	205
4.4. A professora avaliando seu papel no curso de extensão	209
4.5. O entendimento da professora sobre inglês instrumental.....	216
4.6. A leitura em voz alta	220
4.7. O vocabulário nas aulas de leitura	222
4.8. Os testes de leitura elaborados pela professora e sua finalidade para o curso 225	
4.9. Os relatórios utilizados pela professora e sua finalidade	228
4.10. Retomando as perguntas de pesquisa	231
4.11. As limitações deste estudo	235
4.12. As contribuições esperadas.....	236
4.13. Considerações finais.....	237
Referências Bibliográficas.....	241
Bibliografia Consultada	251
Anexos.....	255

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

1.1. INTRODUÇÃO

Pesquisa é o processo de entrar em vielas para ver se elas são becos sem saída (Marston Bates)

A formação de professores não é tema recente nas pesquisas desenvolvidas pelos educadores e lingüistas aplicados, sejam eles do contexto internacional, sejam do nacional. A qualidade da formação recebida por esses profissionais de ensino vem, há muito, despertando o interesse dos pesquisadores. Os resultados evidenciados por essas pesquisas apontam professores despreparados para entender sua prática de sala de aula e, conseqüentemente, a dificuldade para lidar com ela.

No contexto nacional de ensino, a década de 1990, diferentemente das duas anteriores, configurou-se como o ponto de partida para estudos sobre como o professor desenvolve sua prática em sala de aula. Foi, portanto, nessa década, que a formação do professor, e em especial a formação do professor de Língua Estrangeira — doravante (LE) —, passou a ser considerada elemento-chave no processo de ensino-aprendizagem, conforme asseverado por Freitas (2002).

Na década de 1970, o foco das pesquisas estava voltado para os métodos de ensino, ou seja, pretendia-se entender a maneira como uma LE era aprendida. Já na década de 1980, a importância dada aos métodos passou para segundo plano, e o foco passou a ser o aprendiz. Dentro desse contexto em que o aluno é o responsável pelo que aprende, o papel do professor passa a ser de um facilitador, ou seja, ele tem a função de proporcionar condições de aprendizagem para seus alunos.

Concordamos com Prabhu (1990) quanto ao fato de que essa mudança se deve, em parte, ao entendimento de que não existe um método que seja ideal para contextos distintos de ensino de línguas, tendo em vista que o contexto varia de acordo com a realidade vivenciada pelo profissional de ensino: os aprendizes; o modo como apresenta o conteúdo aos alunos; os materiais didáticos que possui para realizar seu trabalho.

Dentro desse novo panorama, em que elegemos a década de 1990 como o ponto de partida para mostrar a maneira como o professor consegue relatar como se dá sua prática, conforme descrito anteriormente, é que encontramos estudiosos que se propõem a falar sobre a formação de professores e, em especial, sobre a reflexão dentro da área de formação de professores.

Encontramos em Dewey (1933), no contexto internacional, um dos primeiros autores a trabalhar o paradigma reflexivo dentro do contexto educacional. Esse autor acreditava que a teoria e a prática deveriam caminhar lado a lado, pois as hipóteses só faziam sentido no dia-a-dia.

Outros pesquisadores deram continuidade aos estudos sobre formação reflexiva, como Schön (1983), sugerindo que os saberes/teorias implícitos trazidos pelos professores deveriam ser considerados no processo reflexivo.

Ainda no contexto internacional, temos Smyth (1992), que apresenta uma proposta, com base em Freire (1987), em que procura estimular os professores mediante utilização de questões investigativas, possibilitando entender o que ocorre com sua prática, dando condições para que possam, agir de modo diferente. Um trabalho importante é o de Zeichner & Liston (1996), em que os autores procuram mostrar a importância que o contexto social deve exercer nesse processo.

No contexto nacional, temos alguns representantes que trabalham com o processo reflexivo na área de formação de professores, tais como: Gimenez (1994); Cavalcanti (1999); Liberalli (2000); Magalhães (2002); Vieira-Abrahão (2002); Kfoury-Kaneoya (2003); Batista (2004); Pimenta (2005); entre outros.

Um estudo interessante é o de Vieira-Abrahão (2002), que já em 1996 alertava para a renovação da prática do professor, mediante o processo de reflexão. Em seu trabalho, procura analisar as reflexões, as ações e os procedimentos metodológicos de professores de inglês de escolas públicas. Em 2002, a autora faz um convite aos formadores de professores a pensarem sobre os efeitos dos cursos de formação nos futuros professores. Para a autora, a reflexão é a proposta que pode levar à consciência, etapa crucial para que ocorra a mudança para o profissional de ensino.

Outro trabalho interessante foi realizado por Pepe (2003). A autora investigou qual era a importância do papel do formador com professores de inglês como língua estrangeira, no sentido de criar contextos para que esses professores refletissem criticamente sobre suas práticas pedagógicas.

Outra contribuição importante é a de Batista (2004), que, em sua dissertação, trabalhou com o papel do formador de professores dentro de um curso reflexivo, com base em uma pesquisa colaborativa, cujo foco foi a avaliação em língua estrangeira.

Por fim, trazemos outro estudo pertinente, em que Lisboa (2007), a partir da observação das aulas de seu professor de inglês e de suas experiências como aluna desse grupo, encontra subsídios para o desenvolvimento de uma reflexão sobre sua prática como professora de espanhol.

Complementando os estudos sobre formação reflexiva, uma contribuição importante está na utilização de narrativas para a investigação de como ocorre o processo de reflexão. Telles (1996; 2002) apresenta as narrativas como uma modalidade de instrumento de pesquisa muito interessante para essa área. Ao trazer à tona suas experiências de vida, de ensino e aprendizagem, o professor começa a ter condições de entender como se dá sua prática e, a partir desse momento, a operar mudanças em sua sala de aula.

Os estudos sobre formação reflexiva e a utilização de narrativas evidenciam uma etapa muito importante na investigação desse processo, que é a participação dos professores nas pesquisas, conforme pontuado por Freitas

(2002). Dessa forma, assumir papéis principais dentro do cenário educacional faz com que os professores deixem de atuar como coadjuvantes. Esse posicionamento pode levá-los à reflexão sobre seu próprio ensino, propiciando, em alguns casos, mudanças em sua prática.

É, portanto, dentro desse contexto bastante frutífero, em que a reflexão tem se mostrado a protagonista de estudos na área de formação de professores, que este trabalho pretende dar sua contribuição. Seu objetivo é mostrar o processo de reflexão da pesquisadora sobre sua prática de ensino de leitura em LE (inglês), para tentar entender o que fez e porque fez o que fez em sala de aula, buscando respaldo teórico em Smyth (1992) para nortear o processo de reflexão.

Antes de abordarmos nosso contexto e problema de pesquisa, entretanto, é relevante salientar que o objetivo deste trabalho era diferente do ora proposto. A proposta inicial era investigar o ensino de leitura integrado a outras habilidades, e estas, por sua vez, seriam auxiliares no processo de leitura. Essa proposta descrita não chegou a ser desenvolvida pelo fato de os dados coletados terem evidenciado que, mesmo trabalhando em um contexto de ensino de leitura para propósitos específicos, a professora se deu conta de que faltava base teórica à sua prática. Além disso, houve um impedimento da empresa em que trabalhava para as filmagens das aulas, pois a imagem da companhia não poderia ser veiculada externamente, conforme justificado por um membro da empresa.

1.2. O PROBLEMA DE PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA

A não participação do futuro professor como ser atuante de sua prática em sala de aula tem gerado certo desconforto e desinteresse por parte desse profissional de ensino, que, na maioria das vezes, desempenha tarefas de mero aplicador de teorias produzidas pelos pesquisadores, conforme pontuado por Sacristán (2005).

Os cursos de formação de professores, em especial os de LE, conforme apontado por Telles (2002), não têm proporcionado condições para que esses

profissionais de ensino consigam refletir sobre como se dá sua prática em sala de aula. A maioria desses profissionais, recém-graduados, sai da Instituição de ensino levando como experiência apenas as aulas dadas, ou, às vezes, só aquelas assistidas na disciplina de prática de ensino de língua inglesa.

A não possibilidade de reflexão para o futuro profissional de ensino evidencia uma lacuna bastante importante no processo de formação de professores, caracterizada pela desvinculação entre teoria e prática. Dessa forma, portanto, encontramos ora a teoria ora a prática na formação do professor, parecendo não existir, dessa forma, um momento em que elas aparecem juntas. E, na maioria das vezes, a reflexão não está presente em nenhum desses momentos.

É nesse sentido que Vieira-Abrahão (2002) sugere que a prática seja iniciada junto com a teoria e que ambas caminhem juntas para que tanto a prática como a reflexão sobre ela sejam fundamentadas e orientadas pela teoria.

Temos, portanto, a trajetória de uma professora que dava aulas de leitura em LE para um contexto de ensino de inglês para propósitos específicos (IPE), em uma companhia aérea, sem ter tido profundo contato com a literatura específica sobre leitura e seu ensino. Ao tomar contato com a literatura específica sobre leitura, a professora foi levada a questionar os conceitos que embasavam sua atuação em sala de aula, que pode ser recuperada pelas descrições feitas em seus relatórios de sala de aula.

1.3. OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo deste estudo é caracterizar o processo de reflexão sobre a prática de ensino de leitura para fins específicos (IPE) de uma professora recém-graduada.

A trajetória da professora deste estudo será apresentada em três etapas: 1) a descrição da prática; 2) o contato com a literatura específica de sua área de estudo; e 3) as reflexões e teorizações dela resultantes.

Para alcançar esse objetivo, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais as visões de leitura, de ensino de leitura e de IPE que podem ser depreendidas a partir da descrição da prática da professora?
- 2) Qual a contribuição da reflexão para a reformulação dessas visões?

1.4. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de nossa pesquisa é qualitativa. Entendemos por qualitativa a pesquisa que procura investigar as questões relacionadas à prática pedagógica de maneira mais profunda, ou seja, é aquela pesquisa que pretende entender um fenômeno específico com maior profundidade e maior riqueza de detalhes e, também, a metodologia qualitativa, no dizer de Moita Lopes (1994), parte do pressuposto de que o mundo social é constituído de vários significados que o homem constrói. Aliado a isso, de acordo com Masson (1998), a pesquisa qualitativa está preocupada em como o mundo social é interpretado e experienciado. Diferentemente da pesquisa quantitativa, em que as estatísticas e os números são levados em consideração, a pesquisa quantitativa se destina a trabalhar com as descrições e o entendimento dos fatos acerca da situação envolvida.

Para nosso contexto de estudo, fizemos uso da pesquisa narrativa. Essa pesquisa é caracterizada como uma modalidade da pesquisa qualitativa, cujo maior objetivo é criar condições para a emancipação do professor, dando-lhe autonomia e lhe auxiliando na construção e no desenvolvimento de sua identidade profissional. Utilizando as palavras de Bruner (1997), quando o professor tem acesso a esse tipo de pesquisa é como se, nesse momento, ocorresse a descoberta do seu “eu professor” (*“self-as-teacher”*).

Para Connelly & Clandinin (1988), o maior argumento para o uso de narrativas, na pesquisa educacional, é o fato de os seres humanos serem contadores de histórias, pessoas que vivem vidas historiadas de forma individual e também social.

Conforme mostrado por Telles (2002), o processo emancipatório proposto pela pesquisa narrativa deve ser entendido como um processo em parceria, em que os professores se unem aos colegas de trabalho em busca de um mesmo objetivo: a busca do autoconhecimento pessoal e também profissional, objetivando, por fim, a melhora de seu desempenho em sala de aula.

Para o autor, a pesquisa narrativa rejeita o papel passivo do participante enquanto objeto de pesquisa a ser estudado, ou seja, ele não pode apenas emprestar sua prática para que esta seja objeto de análise do pesquisador. O autor aconselha que o próprio professor desenvolva sua análise de sala de aula, registrando suas impressões, as dificuldades dos alunos, as possíveis soluções para os problemas enfrentados no decorrer de sua prática, buscando compreender como se dá sua atuação enquanto profissional de ensino.

Nesse aspecto, é bastante interessante a ponderação feita por Vieira-Abrahão (2002) sobre esta modalidade de pesquisa, sugerindo que a utilização da pesquisa narrativa objetiva quebrar o ciclo da perpetuação de modelos que não conduzem o professor a uma verdadeira prática reflexiva sobre sua profissão.

É importante salientar que, nas pesquisas narrativas, um dos instrumentos reflexivos mais utilizados para o registro de como se dá a prática do professor em sala de aula são os diários. Embora nesta pesquisa não tenham sido produzidos diários, foram produzidos relatórios, que tiveram função semelhante, e que foram usados retrospectivamente. Aliado a isso, notas e observações feitas pela professora também foram utilizadas.

E, conforme nos lembra Telles (2002), os relatórios, assim como as fotografias, os bilhetes, as cartas e também as caixas de recordação, podem ser utilizados como instrumentos de coleta das histórias dos professores. O relatório será explicado detalhadamente na sessão de instrumento de coleta de dados.

Todos esses instrumentos, conforme nos lembra Telles (2002), podem ser usados como “engatilhadores de memória”, constituindo-se como uma ferramenta importante para que o professor possa não apenas revisitar sua prática de sala de aula, mas ter, também, condições de entender como ela ocorre de fato.

1.4.1. CONTEXTO DE PESQUISA

O contexto desta pesquisa é o ensino de leitura em LE para fins específicos (IPE) dentro de uma empresa, situada no interior do Estado de São Paulo. Embora muitas pesquisas tenham sido realizadas utilizando o contexto empresarial, poucas se dedicaram a focalizar o ensino de leitura e a formação do professor nesse contexto.

A empresa em questão conta com cerca de 800 funcionários, entre eles gerente, engenheiros, coordenadores, mecânicos, almoxarifes e administradores, todos adultos, dos quais 20% participam do curso de inglês.

O gerente da base de manutenção dessa empresa procurou uma universidade pública do mesmo Estado, solicitando aulas de Inglês para seus funcionários, que apresentavam competência lingüística insuficiente para lidar com os manuais de manutenção de aeronaves (AMM), escritos em língua inglesa.

Foi assim que a universidade apresentou à empresa a proposta de um curso de inglês instrumental, que visava contribuir para o desenvolvimento da proficiência em leitura em língua estrangeira, para que seus funcionários pudessem utilizar os manuais de maneira mais eficaz.

Duas professoras daquela instituição coordenaram o projeto e convidaram alunos do curso de Letras para ministrar as aulas. A pesquisadora deste estudo, à época, ainda estudante de graduação, foi uma das convidadas a participar do projeto desde o seu início. Ela estava cursando o final do quarto semestre de sua graduação em Letras com licenciatura dupla em Português/Inglês, restando-lhe ainda seis semestres para finalizar seu curso.

Quando entrou para o projeto, a pesquisadora deste estudo começou a exercer a tarefa de observadora, acompanhando as atividades que deveriam ser realizadas pelos professores, tais como preparação e correção das provas para selecionar os alunos que ingressariam para o curso que seria ofertado na empresa. Todavia, um dos professores selecionados para trabalhar com uma das turmas não pôde continuar no projeto. Dessa forma, uma vaga foi aberta. Uma das coordenadoras do projeto ofereceu, então, a oportunidade para a pesquisadora deste estudo assumir uma classe.

Na época em que começou a lecionar, a professora deste estudo apresentava nível intermediário de proficiência em língua inglesa. Porém, ela fazia curso de Inglês em uma escola de idiomas, com o intuito de melhorar essa proficiência para poder oferecer uma aula que ela acreditava ser de melhor qualidade para seus alunos. Apresentamos, a seguir, o curso de leitura.

1.4.2. **O CURSO DE LEITURA**

Dentro da universidade, as atividades desenvolvidas recebem nomeações, tais como: projeto, curso, evento, publicação, consultoria, assessoria, entre outras. Para este trabalho em questão, será denominado curso de extensão, cujo objetivo principal é proporcionar o aperfeiçoamento profissional dos graduandos, contribuindo para a formação desse futuro profissional de ensino.

Para a empresa, era importante que o curso fosse “sob medida”, e ela acreditava que a universidade poderia contemplar essa solicitação. Dessa forma, portanto, foi que a universidade se propôs a ensinar os funcionários a utilizar os manuais, sem a necessidade de traduzi-los.

O curso de inglês instrumental, oferecido para os funcionários da empresa, era dividido em módulos. Cento e sessenta funcionários realizaram a prova para a classificação nos respectivos módulos, aplicada pela equipe do curso de extensão. No início foram oito módulos, com 20 alunos em cada um. Todos foram, a princípio, denominados “Módulo I”. Embora houvesse 8 classes de

módulo I, elas variavam no nível de proficiência dos alunos. Portanto, eles foram distribuídos de acordo com a pontuação alcançada na prova.

Com o desenvolver do curso, outros módulos foram criados. Até o momento em que a pesquisadora deste estudo esteve presente, existiam quatro módulos, a saber: Módulo I, Módulo II, Módulo III e Módulo IV¹. Quando coletou os dados, a professora dava aulas para uma turma de Módulo II.

O curso era ministrado na própria empresa. A companhia fornecia transporte para os professores, as aulas tinham duração de 1 hora e 30 minutos e ocorriam em dois dias da semana, totalizando três horas de aula semanais.

A princípio, o material do curso de extensão era composto por atividades utilizadas em um curso instrumental oferecido na própria universidade e também por atividades específicas e extras desenvolvidas pelas coordenadoras e por alguns professores. À medida que novos módulos iam sendo criados, o material era ampliado, e novas atividades iam sendo desenvolvidas e inseridas pela equipe do curso de extensão. A professora deste estudo também era responsável pelo desenvolvimento de algumas atividades.

Embora o curso fosse de IPE, devendo os materiais didáticos ser específicos da área de atuação dos alunos — neste caso, a aviação —, as coordenadoras do projeto julgaram que seria mais interessante que os alunos tivessem aulas com textos variados, e não somente textos específicos da área em questão.

1.4.3. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Embora os participantes desta pesquisa sejam a professora recém-graduada e os alunos do curso de extensão para os quais ela ministrou as aulas de leitura, o foco da análise recairá sobre a professora e sua prática.

¹ As unidades trabalhadas nos módulos eram diferentes. O aluno que terminasse o Módulo I cursaria, no semestre seguinte, o Módulo II, e assim sucessivamente. Quando esses outros módulos foram surgindo, os alunos que ainda não haviam cursado o Módulo I, mas que conseguissem pontuação para os módulos seguintes, não precisariam cursar o Módulo I, podendo fazer apenas os módulos seguintes.

1.4.3.1. A PROFESSORA

Em seus estudos no ensino médio, a professora deste estudo cursou, no período da manhã, o magistério e, no período da noite, o colegial. Terminou o colegial em 1996; e o magistério, em 1997. Fez três anos de cursinho em uma escola particular para prestar vestibular.

Ela queria ter estudado Relações Públicas, pois sua vontade era trabalhar em empresas, mas acabou por cursar Letras. Quando iniciou sua graduação, em 2001, estava com 21 anos. Sentia-se velha, pois a maioria dos alunos tinha 18. Começou então a faculdade. Quando coletou os dados, estava com 26 anos.

O curso de Letras escolhido pela professora tem licenciatura dupla, e, portanto, os professores formam-se em Português/Inglês ou Português/Espanhol. Ao ingressar, o aluno escolhe a língua estrangeira que deseja cursar, mediante sua classificação no vestibular. As vagas para Português/Inglês são sempre as primeiras a serem preenchidas. Quando o aluno termina a graduação, finalizando todas as disciplinas, ele pode pedir uma complementação da outra língua estrangeira que deixou de cursar, passando por um novo processo de seleção. Preenchendo os critérios e existindo vaga, ele pode complementar sua formação, tornando-se professor de Português/Inglês e também de Português/Espanhol, ou vice-versa.

Esse curso de Letras é noturno e dividido em dez semestres, totalizando cinco anos de graduação. Além das disciplinas obrigatórias, os alunos ainda devem cumprir 14 créditos de disciplinas optativas.

Algumas aulas, como as de Literatura, eram expositivas, seguidas de apresentação de seminários e também de provas escritas, mas sempre foi dado ao aluno o direito de expor sua opinião, de participar das aulas e de discutir com o professor assuntos que não estavam claros.

Nas aulas de Inglês, os alunos tinham que desenvolver muitos trabalhos e seminários em sala de aula. Nas disciplinas de Língua Inglesa, os professores sempre enfatizaram que os alunos estavam diante de um curso de

licenciatura, cujo objetivo principal era formar professores, haja vista que muitos alunos, por exemplo, queriam trabalhar com tradução.

Não existia uma prova para classificar os níveis dos alunos que cursariam Inglês ou Espanhol ao ingressarem na universidade. Essa era uma das maiores queixas dos alunos da turma da professora deste estudo, pois nem todos conseguiam ter o mesmo desempenho no cumprimento das tarefas selecionadas para serem realizadas em sala de aula, uma vez que seus níveis de proficiência eram distintos.

Como aluna, a professora deste estudo sempre procurou investir em seu processo de formação. De acordo com as possibilidades, sempre comprou livros, em sua maioria de LE, os quais sempre pensou aproveitar em sala de aula para ajudar os alunos. A professora sempre participava de eventos acadêmicos/científicos nacionais e internacionais e, em muitos deles, apresentava trabalhos.

A professora trabalhou no curso de extensão em questão por quase quatro anos. Trabalhou também em uma escola de idiomas, pertencente a um sindicato, e deu aulas particulares para alunos de diversas áreas, tais como matemática, engenharia e arquitetura. Seu interesse pela LE surgiu no momento em que foi convidada a lecionar nesse curso de extensão. Recebeu algumas noções do que era inglês instrumental, sem ter procurado ler a literatura, para entender melhor os pressupostos teóricos que embasavam essa modalidade de ensino.

1.4.3.2. Os ALUNOS

A turma para a qual a professora deu aulas era composta por 12 profissionais de áreas diversas da empresa: supervisores, químicos, administradores, almoxarifes e mecânicos, sendo esses últimos a maioria.

Desses alunos, nenhum possuía ensino superior. Apenas um deles mencionava ter iniciado o curso de engenharia elétrica, mas, por motivos

financeiros, teve de abandoná-lo. Onze alunos possuíam ensino médio completo, e um deles, apenas o ensino fundamental.

Todos os alunos da turma apresentavam formação complementar técnica, realizada através de cursos feitos em escolas profissionalizantes, em sua maioria, solicitados pela empresa. Dos alunos da turma, apenas três apresentavam vasta experiência em serviços de manutenção de aeronaves e, o restante apresentava um pouco menos de cinco anos de experiência.

É importante ressaltar que o nível de proficiência desses alunos em língua inglesa era um fator limitador para o bom desenvolvimento de um curso de leitura em LE para fins específicos, haja vista que, para se ler em LE, é necessário que se tenha pelo menos uma proficiência básica na língua em questão; e esse não era, necessariamente, o caso desses alunos. Muitos relataram à professora que seu nível de Inglês era aquele aprendido na escola do primeiro grau e que não passava do verbo *“to be”*.

1.4.3.3. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumentos para a coleta de dados, utilizamos os relatórios elaborados pela professora e também os bilhetes escritos por seus alunos, haja vista que esses instrumentos também podem fazer parte da pesquisa narrativa, anteriormente explicitada, constituindo-se como importantes instrumentos para o processo de reflexão. Analisamos, além disso, os materiais didáticos utilizados pela professora.

O modelo de relatório utilizado pelos professores do curso de extensão (Anexo 3) havia sido desenvolvido por uma das estagiárias em substituição ao modelo anterior. Essa estagiária também era aluna do curso de Letras. A primeira versão do relatório não seguia um padrão. Era dada ao professor a liberdade de escrever tudo o que ele julgava importante durante sua aula. Porém, a maioria dos professores escrevia pouco e não se conseguia ter uma boa idéia do que acontecia em sala de aula, dificultando a confecção do relatório final, para ser apresentado à empresa.

Os professores tinham que escrever no relatório o que havia ocorrido em sala de aula e entregá-lo para a estagiária ao final de cada mês. A professora deste estudo escrevia a maioria de seus relatórios já ao final de cada aula, mas, quando isso não era possível, ela deixava para escrevê-los na aula seguinte.

No contexto em que o relatório² foi utilizado, ele não era visto como um instrumento de reflexão, e sim utilizado para facilitar o trabalho da estagiária responsável por desenvolver o relatório final para a empresa. A intenção era agrupar as informações fornecidas pelos professores, disponibilizando-as em gráficos, para serem apresentados em reuniões mensais, pelas coordenadoras do curso, para o gerente da empresa.

Ao desenvolvermos esta pesquisa, embora tenhamos utilizado o mesmo relatório, nosso objetivo foi diferente, pois foi através das observações feitas pela professora nesse relatório que pudemos recuperar sua prática de sala de aula. Aliado a isso, as recordações da professora, sua memória e também os bilhetes escritos por seus alunos fizeram com que sua atuação em sala de aula pudesse ser revisitada, na tentativa de criar subsídios para o processo reflexivo.

Em geral, o processo de reflexão ocorre de maneira concomitante à prática, e isso é importante. Porém, no caso desta pesquisa, o processo de reflexão não foi concomitante à prática, mas conduzido a *posteriori*, o que constitui uma das limitações deste estudo, como mencionaremos mais adiante.

Para que o processo que conduz o professor à reflexão ocorra, é necessário, segundo Smyth (1992), apresentar propostas que tenham o intuito de engajar o professor em formas sociais de investigação de sua prática. Dessa forma, o professor conseguirá elementos que têm por finalidade tornar possível o exame da origem e das conseqüências que suas atitudes em sala trazem para seu ensino, possibilitando, a partir daí, possíveis melhoras e até mesmo mudanças em sua prática.

² Dentro do curso de extensão, esses relatórios nunca foram utilizados com o intuito de entender como se dava a prática de sala de aula do professor.

Para incentivar um processo de reflexão sobre a prática, Smyth (1992) propõe quatro perguntas pedagógicas, elaboradas com base no trabalho de Freire (1987). Essas questões, que serão discutidas mais detalhadamente no Capítulo II desta dissertação, foram utilizadas como ferramenta para o processo de reflexão, levando a professora a entender como se dava sua prática e, a partir desse momento, apresentar condições de teorizar sua própria experiência.

Ainda com relação às perguntas, conforme nos lembra Batista (2004), são elas que permitem aos professores passarem do nível descritivo ao interpretativo, tendo em vista que surgem como estímulos para que os professores possam refletir sobre: o que, como e por que ensinam; e o que, como e por que os alunos aprendem.

A seguir, disponibilizaremos um quadro com os processos e as perguntas pedagógicas propostas por Smyth (1992).

Quadro 1 – Questões pedagógicas de Smyth (1992).

Processos	Perguntas
Descrever	O que eu faço? O que eu penso?
Informar	O que isso significa? Qual a fundamentação teórica para minha ação?
Confrontar	Como me tornei assim? Quais as causas sociais de minha prática?
Reconstruir	Como poderei me modificar? Como posso agir de forma diferente?

Dessa forma, os dados obtidos através dos relatórios, dos bilhetes dos alunos, das lembranças da professora e de suas anotações foram utilizados para a primeira fase do processo sugerido por Smyth (1992), ou seja, a fase do descrever.

1.5. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O Capítulo I apresentou a justificativa da escolha do tema, o contexto de pesquisa e seu problema, a metodologia e seus participantes, bem como as perguntas de pesquisa. O Capítulo II traz os pressupostos teóricos que serviram de apoio para que a professora pudesse fazer sua reflexão. O Capítulo III apresenta a descrição das aulas da professora, mediante a utilização de relatórios. Nesse capítulo, ocorre também a descrição do material e a maneira como foi utilizado. O Capítulo IV traz a análise dos dados e a discussão dos resultados, assim como as considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se eu soubesse o que estava fazendo, não seria chamada pesquisa

(Albert Einstein)

2.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos os fundamentos teóricos desta dissertação. Explicitaremos os conceitos mais relevantes sobre formação do professor reflexivo. A seguir, discorreremos sobre as teorias de leitura e também sobre o ensino de Inglês com Propósitos Específicos (IPE) para o contexto desta pesquisa.

2.2. CONCEITO DE REFLEXÃO

Um dos primeiros estudiosos a abordar o conceito de reflexão foi Dewey (1933). Já nessa época, o autor dizia que, para que a reflexão ocorresse, seria necessário existir um equilíbrio entre reflexão e rotina³. Para o autor, a aprendizagem deveria partir da experiência, ou seja, o professor deveria teorizar a partir de sua prática. Uma das maiores contribuições das idéias de Dewey (op. cit.) foi refutar a concepção tradicional de educação pautada no positivismo, cedendo, assim, espaço para um novo paradigma, que seria retomado anos mais tarde por um de seus seguidores, Schön (1983).

Segundo Dewey (1933), as ações rotineiras de um professor podem ser o ponto de partida para um pensamento reflexivo, no momento em que o

³ O equilíbrio sugerido entre rotina e prática, na visão de Dewey (op. cit.), deveria ocorrer durante a prática dos professores em sala de aula, por mais difícil que isso possa ser, pois, na maioria das vezes, o professor não tem nem ao menos tempo para parar e refletir sobre a própria aula, tomando decisões imediatas para lidar com os problemas que aparecem.

profissional de ensino vivencia um problema e passa a encará-lo de maneira crítica, com o objetivo de resolvê-lo. Para o autor, a ação reflexiva exige três atitudes do educador: ter mente aberta; ser responsável; e demonstrar envolvimento para observar e analisar suas ações.

Nessa perspectiva, conforme pontuado por Kfoury-Kaneoya (2008), a ação reflexiva passa a ser aquela que envolve um exame criterioso, ativo e persistente sobre as crenças do professor ou mesmo a prática que as sustenta. Refletir é, dessa forma, um processo que envolve não apenas procedimentos para a resolução de um problema, mas também certa intuição, emoção e compreensão sobre o que significa ser professor.

Porém, embora Dewey (1933) acreditasse que as três atitudes citadas anteriormente fossem importantes para o processo de reflexão, elas, por si só, não garantiriam o sucesso permanente do trabalho docente ou mesmo o envolvimento de alunos nesse modo de pensar, já que os profissionais reflexivos também falham, ainda que comprometidos com a própria formação e também com a formação de seus alunos.

De acordo com Zeichner (1993), refletir significa fazer com que o professor entenda as situações que ocorrem em sala de aula, buscando alternativas para lidar com elas. Esse processo é lento, e a resolução para os problemas enfrentados pelos profissionais de ensino não podem ser imediatistas. Na visão dessa autora, o conceito de reflexão está relacionado à emancipação do professor. Emancipar-se, nesse sentido, significa fazer com que os professores participem das tomadas de decisões tanto sobre os propósitos e objetivos de seu trabalho como dos meios que eles possuem para atingir essas metas. Para a autora, os formadores de professores devem valorizar, além das questões de ensino-aprendizagem, questões que abordam o lado social e político da educação, em que o professor e o aprendiz encontram-se inseridos.

Segundo Zeichner & Liston (1996), a formação de professores reflexivos envolve a preparação de profissionais que estejam engajados em sua própria profissão. Ou seja, eles devem estar envolvidos com o ambiente de ensino no qual

trabalham, entendendo o contexto educacional e social do qual fazem parte. Os professores reflexivos devem se posicionar de maneira ativa com relação às questões educacionais. Para os autores, se um professor nunca questiona quais são os objetivos e valores que guiam seu trabalho ou mesmo o contexto em que leciona, ele não pode estar engajado em uma prática reflexiva. De acordo com os autores, esta visão tem por base uma distinção entre o ensino que é reflexivo e aquele que tem foco na técnica.

Para Perrenoud (2002), todos nós refletimos, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. Refletir é, portanto, estar consciente sobre as ações que ocorrem em sala de aula, buscando maneiras de solucioná-las. Na visão do autor, para que o profissional de ensino seja conduzido a uma prática de ensino verdadeiramente reflexiva, ele precisa refletir permanentemente sobre suas ações.

No entender de Perrenoud (op. cit.), a reflexão tem que ser regular e metódica, no sentido de ser constituída de rituais e também por intermédio da partilha com os amigos, com os colegas de trabalho; caso contrário, não irá suscitar mudanças.

Complementando o que foi dito por Dewey (1933), acerca da reflexão e rotina, Perrenoud (2002: 33) faz um alerta ao dizer que a reflexão, durante o calor da ação, é uma tarefa difícil para o professor, no intuito de desenvolver uma prática reflexiva, pois:

No fogo da ação pedagógica, temos pouco tempo para meditar. Refletimos, principalmente, para decidir o passo seguinte: interromper ou não uma conversa, iniciar ou não um novo capítulo antes do final da aula, aceitar ou não uma desculpa, punir ou não um aluno indisciplinado, etc”.

Já a reflexão que ocorre distante do calor da ação apresenta maiores chances de incitar o professor a se tornar um profissional reflexivo de fato. Para Perrenoud (2002: 36):

Ao distanciar-se da ação, o professor não está interagindo com alunos, pais ou colegas. Ele reflete sobre o que aconteceu, sobre o que fez ou tentou fazer, sobre os resultados de sua ação. Além disso, ele reflete para saber como continuar, retomar, enfrentar um problema, atender a um pedido. Com frequência, a reflexão longe do calor da ação é, simultaneamente, *retrospectiva* e *prospectiva*, ligando o passado ao futuro, sobretudo quando o profissional está imerso em uma atividade que exige dias e mesmo semanas para ser concluída como procedimento de projeto.

A reflexão é retrospectiva quando é subsequente a uma atividade ou a uma interação. Sua função principal é ajudar a fazer um balanço, a compreender o que deu ou não certo na prática do profissional de ensino, preparando-o para saber lidar com a ação, caso ela se repita. Já a reflexão prospectiva é aquela que ocorre no momento do planejamento de uma nova atividade ou da antecipação de um acontecimento ou mesmo de um novo problema.

Para este trabalho, nossa visão sobre o conceito de reflexão está intimamente ligada ao modo como Smyth (1992) entende esse processo. Assim, refletir é propiciar condições ao professor para que ele deixe de ser um mero técnico, limitando-se a atuar seguindo normas e padrões que são impostos por outras pessoas, e passe a ter mais capacidade de teorizar sua prática, através das experiências vivenciadas em sala de aula.

É, portanto, nesse momento que seria desejável que o professor apresentasse embasamento teórico suficiente para poder questionar sua prática, entendendo como foi seu percurso e os fatores que o levaram a ser ou a se tornar este profissional de ensino.

Ao se tornar reflexivo, o professor passa a ter condições de olhar criticamente para sua prática, apontando e, em alguns casos, reformulando alguns aspectos que antes lhe eram aceitáveis e não apresentavam, portanto, quaisquer problemas. Nesse momento, o professor passa a ter condições de reconstruir sua própria experiência.

2.3. A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR

De acordo com Pimenta (2005), nos últimos anos, mais especificamente desde a década de 1990, a expressão “*professor reflexivo*” começou a fazer parte, e com muita força, do cenário educacional. Tal expressão teve seu início na década de 1960, na Inglaterra, e na de 1980, nos Estados Unidos.

No contexto educacional, são muitos os autores que têm focado seus estudos acerca desse tema na área de formação de professores. No contexto internacional, além dos já mencionados na seção anterior, podemos citar: Schön (1983; 1992); Pérez-Gómez (1992); Sacristán (2005); entre outros. No contexto brasileiro, temos: Gimenez (1994); Cavalcanti (1999); Liberalli (2000); Magalhães (2002); Kfoury-Kaneoya (2003); Batista (2004); como alguns de seus estudiosos.

Para Luvizari & Gimenez (2008), os professores deveriam ser incentivados a refletir criticamente sobre sua prática. Essa reflexão deveria envolver critérios morais e éticos, em um contexto histórico mais amplo, no questionamento e modificação das práticas. De acordo com as autoras, os estudos recentes, realizados com relação à formação reflexiva do professor, mostram que a reflexão em nível crítico pode ser considerada predominante, ao menos na intencionalidade de seus autores. No nível crítico, propõe-se que nenhum ato educacional seja politicamente neutro. Dessa forma, os contextos econômico, social e político mereceriam cuidadosa análise acerca das reais necessidades da comunidade.

O maior desafio para formarmos professores realmente reflexivos é propiciar condições para que eles possam explicar, com seus próprios dizeres, o que fazem em sala de aula, sabendo também expor por que agem de determinada maneira. Ao atingirem com êxito esta primeira etapa, os professores, com a ajuda de seus formadores, poderiam começar a teorizar a própria experiência, necessitando, portanto, de embasamento teórico para realizar esse feito. Todavia, isso nem sempre ocorre a contento.

Ao discutir o ensino reflexivo, Barlett (1990) o caracteriza como dificultoso, na medida em que envolve mudanças no pensar e no agir, forçando o professor a adotar uma postura crítica com relação a seu próprio desempenho e, colocando em evidência suas próprias crenças. Portanto, desenvolver uma prática reflexiva envolve pensar sobre as influências que a prática pedagógica exerce não apenas na sociedade, mas na formação do próprio aluno.

A falta de tradição, portanto, da reflexão, como parte do trabalho docente dos profissionais de ensino leva-nos ao que chamamos de racionalidade técnica. Para Zanella (2000), esse termo é entendido como um conjunto de conhecimentos transmitidos pelas universidades/faculdades que são considerados verdadeiros, e que não levam em consideração, na maioria das vezes, o contexto em que estão inseridos.

Para Pérez-Gómez (1992:96)

A atividade do professor, de acordo com a racionalidade técnica, é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais na área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

Ainda de acordo com o autor, no modelo de racionalidade técnica dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática, a partir da qual se colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação.

Dessa forma, os alunos, futuros professores, aprendem determinadas teorias em seu processo de formação, especialmente nas disciplinas de Prática de Ensino, e as aplicam nos estágios em que devem desenvolver aulas, como parte da avaliação para esta disciplina, não ocorrendo, efetivamente, a reflexão sobre a prática. Portanto, esses futuros professores, desde o período de sua formação,

não desenvolvem a cultura da reflexão. A prática e a teoria estão, desde o princípio, desvinculadas.

Porém, isso não significa que se deva abandonar, de forma generalizada, a utilização da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa, pois existem múltiplas tarefas concretas em que a melhor, e, por vezes, a única, forma de intervenção eficaz consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada. O que não podemos é considerar a atuação do professor como mero técnico, incapaz de refletir sobre a própria atuação em sala de aula.

Viera-Abrahão (2002) discute sobre a importância da disciplina de Prática de Ensino na formação de professores, considerando que, mesmo após ter passado pela universidade, os professores pré-serviço continuam adotando abordagens extremamente tradicionais. A atuação desses profissionais tem revelado uma perpetuação de modelos, pois, conforme alertado por Kennedy (1990), os professores adquirem marcas aparentemente permanentes de sua experiência como alunos que são difíceis de serem removidas.

A experiência trazida pelo aluno é, geralmente, baseada na atuação do professor que ele teve em sala de aula. É, portanto, mediante essa ótica que a falta de formação específica do professor e, em especial, do formador de professor deveria ser trabalhada de maneira mais significativa, nos contextos de ensino-aprendizagem. Para Vieira-Abrahão (2002: 61):

Quando o professor não traz ao nível da consciência suas concepções de ensino, ou seja, explorando as crenças e, também, quando não reflete sobre as teorias e estratégias apresentadas e sobre sua prática ao longo de sua formação, ele continuará perpetuando modelos isentos de reflexão, não entendendo o que ocorre de fato em sala de aula.

Para Freitas (2002), um fator importante no processo reflexivo é existir um envolvimento investigativo do professor em relação à sua prática, para que ele consiga, dessa forma, explicar com plausibilidade o que acontece com seu ensino.

O conceito de plausibilidade é emprestado do estudioso Prabhu (1990), significando que deve existir um envolvimento do professor com sua prática de sala de aula. O senso de plausibilidade, portanto, se revela na explicação de como e por que se ensina e aprende uma língua. Aliado a isso, o professor deve estar em contato com as teorias resultantes de sua área de estudo, entendendo de que forma se dá sua prática em sala de aula.

De acordo com Freitas (op.cit), utilizando as palavras de Gebhard (1992), quanto mais interesse os professores tiverem em se conscientizar de que maneira se dá seu ensino e quanto mais informado eles se tornarem sobre o que fazem em suas salas de aula e a maneira como isso pode repercutir entre seus alunos, cada vez mais eles terão liberdade de orientar seu próprio ensino, em direção a uma aprendizagem, que tenderá a ser mais bem-sucedida para o aluno e também mais satisfatória para o professor.

Porém, mesmo sabendo da importância de formarmos professores reflexivos, consideramos que o caminho a ser percorrido não é fácil, pois o que encontramos, na maioria dos contextos escolares é um tipo de ensino pautado na racionalidade técnica, conforme a definição explicitada anteriormente, em que não é possível prever situações problemáticas que o professor poderá vivenciar em sua prática. Nos cursos em que se faz uso da racionalidade técnica, a sala de aula é caracterizada como um contexto estático e passível de soluções.

Para Batista (2004), isso ocorre, em parte, porque os professores desempenham papéis secundários em suas tarefas, tornando-se meros aplicadores de saberes produzidos por outros professores, pesquisadores ou professores-pesquisadores, sem buscar a reflexão para o próprio trabalho que realizam em sala de aula. Aliado a isso, concordamos com Scaramucci (2006: 6), quando postula que: “A longa tradição, calcada na racionalidade técnica, com ênfase em conhecimentos sem reflexão e dissociados do contexto de atuação,

tem deixado uma herança prescritiva difícil de nos desvencilhar”. Para a autora, alterar essa tendência pode não ser um objetivo a ser alcançado a curto prazo, pois sabemos que teorizar a partir da prática não é um caminho com o qual os professores estão familiarizados.

De acordo com Schön (1983), o fato de a maioria dos profissionais de ensino ser formada dentro de um modelo de racionalidade técnica não consegue explicar as situações que emergem no dia-a-dia profissional, pois estas vão além dos conhecimentos elaborados pela ciência transmitida para esses profissionais. Aliado a isso, conforme discutido por Gomes (1995), a racionalidade técnica é incompleta, pois ignora saberes/teorias implícitos dos professores.

Para Pérez-Gómez (1992), existem duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar, por si só, uma solução geral para os problemas educativos: em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da estrutura das tarefas acadêmicas, quer seja no âmbito da estrutura da participação social, é incerta, única, variável, complexa e fonte de conflitos de valores na definição das metas e na seleção dos meios; em segundo lugar, porque não existe uma teoria científica única e objetiva que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas.

A crítica generalizada à racionalidade técnica conduziu à emergência de metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional, tais como o *professor como prático reflexivo* (Schön, 1983). Nesse sentido, os profissionais de ensino empenhados em formar professores reflexivos objetivam substituir a racionalidade técnica pela racionalidade prática, por entenderem que é esta última que vai permitir ao professor tomar decisões, fazendo-o refletir sobre o próprio trabalho, tornado-se, portanto, um professor pesquisador, através do processo reflexivo.

Portanto, a racionalidade prática tem o desejo de superar a relação linear mecânica entre o conhecimento científico técnico e a prática de sala de aula, fazendo com que o professor possa refletir sobre sua experiência, ou seja,

que ele possa teorizar a partir da própria prática. Para Pérez-Gómez (1992:102), dito de outro modo, significa:

Parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

O que ocorre, na realidade, é que o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Segundo Pérez-Gómez (1992:92),

Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem, quer a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma, enquanto grupo social.

O êxito do profissional de ensino depende de sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica. Essa capacidade é denominada conhecimento prático e é bem analisada por Schön (1983), como um processo de reflexão-na-ação, o qual discutiremos mais detalhadamente adiante. Para Schön (1983), é nessa epistemologia que ocorre a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização das situações vivenciadas em sala.

Outra questão importante sobre a racionalidade prática é que o futuro professor será incentivado a refletir igualmente sobre a teoria e a prática, a fim de se tornar um profissional autônomo, independente e emancipado, tornando-se

sujeito consciente de suas ações, de seu dizer e de seu fazer. Suas crenças e valores sobre o ensino não serão abandonados, mas servirão de base para que ele possa entender por que age de determinada maneira em sala de aula, teorizando, assim, sua própria experiência.

Por fim, é importante salientar que a vida quotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito, que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Conforme asseverado por Pérez-Gómez (1992), sob a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os recursos intelectuais que possui, no mais amplo sentido da palavra, utilizando, para isso, seus conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos e técnicas, para elaborar um diagnóstico rápido da situação, estratégias de intervenção, tentando prever o curso futuro dos acontecimentos.

A seguir, discorreremos sobre as contribuições de Schön (1983; 1992) e Smyth (1992) sobre a formação reflexiva. Em seguida, abordaremos o processo reflexivo em nosso contexto de ensino.

2.4. AS CONTRIBUIÇÕES DE SCHÖN PARA A FORMAÇÃO REFLEXIVA

Donald Schön (1983) não desenvolveu suas idéias para os profissionais da área educacional. No entanto, foi graças aos seus estudos relevantes e inovadores que sua teoria foi difundida entre outros profissionais, especialmente os da área de educação. Para esse autor, a epistemologia da prática deveria ancorar-se em torno de três conceitos básicos: o conhecimento na ação; o conhecimento na reflexão-na-ação; e o conhecimento na reflexão sobre a reflexão-na-ação.

O conhecimento na ação ocorre de forma intuitiva, ou seja, o professor exerce sua atividade de determinada maneira em sala de aula, mas não sabe explicar por que desempenha sua função de determinado modo. De acordo com Schön (1992), isso se explica pelo tipo de conhecimento que os professores supostamente devem possuir e, dessa forma, transmitir a seus alunos. Isso é o

que o autor chama de saber escolar. Esse saber é tido como algo certo e concreto a que os professores têm acesso em sua prática.

Na visão do autor, o professor apresenta um conhecimento do dia-a-dia, mas que, por si só, não é suficiente, pois, quando o profissional de ensino enfrenta situações desconhecidas, que vão além de sua rotina de trabalho, ele não consegue encontrar saídas para resolver esses problemas, pois está habituado a um modelo estático, em que as respostas para os problemas já estão definidas.

O segundo processo, o de refletir na ação, ocorre no momento em que o professor consegue identificar quais são os problemas que ele vivencia em sua prática. A partir disso, ele tenta criar soluções para tentar resolver tais situações. Mediante esse reconhecimento, o professor consegue agrupar as situações similares que acontecem, enquanto desempenha sua tarefa. Nesse momento, portanto, o professor passa a ser possuidor de um conhecimento prático.

Uma observação muito importante feita por Schön (1992) é que, no processo de refletir na ação, o professor deve se esforçar para ir ao encontro do aluno, com o intuito de entender seu próprio processo de conhecimento. Mesmo sendo uma tarefa árdua, o professor deve possuir, ou ao menos tentar desenvolver, uma capacidade de individualizar, isto é, ele deve ser capaz de conseguir prestar atenção em um aluno, mesmo em uma turma numerosa. Como exemplo, o autor nos fala sobre a curiosidade que deve ter um professor quando ele consegue diagnosticar que um aluno sabe voltar um troco corretamente, mas não sabe somar os números.

Conforme nos lembra Pérez-Gómez (1992), é fácil reconhecer a impossibilidade de separar, no processo de reflexão-na-ação, os componentes racionais dos componentes emotivos ou passionais, que condicionam a ação e a reflexão. O profissional encontra-se envolvido na situação problemática que pretende modificar e, por isso, é afetivamente sensível a todos os obstáculos e resistências à sua intervenção.

Quando o professor se torna curioso e começa a procurar respostas para entender como funciona a mente de seu aluno, ele começa a desenvolver algumas estratégias; e essa capacidade faz com que ele não se prenda apenas a uma única solução, que, na maioria das vezes, foi-lhe imposta pelo sistema educacional em que ele se encontrava inserido.

Ao se deparar com situações imprevisíveis, dentro da sala de aula, existe um primeiro momento para o professor, que é de surpresa. Ele é surpreendido por uma atitude desempenhada pelo aluno. O professor reflexivo se permite ser surpreendido e não lança mão, em um primeiro momento, de sua autoridade para refutar a colocação do aprendiz. Em um segundo momento, o professor reflete sobre a atitude do aluno e tenta, nesse momento, compreender a razão pela qual ele foi surpreendido. Posteriormente, em um terceiro momento, o professor vai em busca da reformulação do problema que foi suscitado por esta situação, que lhe surpreendeu. Em um quarto momento, ele realiza uma experiência para testar a hipótese que formulou sobre a situação vivenciada, tentando entender, de fato, como foi o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige o uso da escrita, porque o professor tem que lidar com essa situação no momento em que ela ocorre.

Outra dimensão, postulada pela reflexão-na-ação, de acordo com Schön (1992), está relacionada com as emoções cognitivas, em que a confusão e a incerteza caminham lado a lado. Para Schön (1992:85) é impossível aprender sem ficar confuso.

Como costumava dizer o meu velho amigo Raymond Hainer: *‘Só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após nos termos afastado dela’*. Mas isto significa que a aprendizagem requer que se passe por uma fase de confusão. E há algo mais incômodo ou mais marcante do que a confusão? Dizer numa sala de aula: *‘Estou confuso’*, é o mesmo que dizer, *‘Eu sou burro’*.

Ao vivenciar essa situação em sala de aula, esse pode ser o momento de atuação do professor reflexivo, que tem a tarefa de encorajar e mesmo de dar

valor à confusão de seus alunos. Faz parte, também, de suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se, em momento algum, o professor puder vivenciar uma situação confusa em sala de aula, ele nunca entenderá o problema que precisa ser solucionado.

Schön (1992) observa que o maior inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdadeira e única possível. Para esse autor, se houver apenas uma resposta correta, que é suposto: o professor saber e o aluno aprender, então, não haverá lugar nunca para a confusão e, em nosso entender, portanto, nunca haverá lugar para a aprendizagem de fato, tampouco para a reflexão.

O terceiro conceito postulado por Schön (1992), caracterizado como reflexão sobre a reflexão-na-ação, faz com que o professor, após ter dado sua aula, olhe para o que foi feito, tentando entender se existiu e qual foi a situação problemática que ocorreu durante sua prática, com o intuito de reconstruir sua ação para saber ao certo o que aconteceu. Este último processo de reflexão exige o uso da escrita.

Entendemos, aqui, a escrita como um registro que deve ser usado pelo professor, sobre o desenvolvimento de sua aula, devendo ocorrer em momento posterior à sua prática. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e também uma descrição. À medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é bastante provável que venham a ter problemas com a burocracia escolar, estando esta, por sua vez, pautada em um determinado modelo do saber escolar.

Para Schön (1992), isto pode ser perfeitamente evidenciado se considerarmos, por exemplo, o plano de uma aula, ou seja, a quantidade de informação que deve ser cumprida em um determinado tempo. A próxima etapa será testar os alunos para determinar se a quantidade de informação foi providenciada de maneira adequada.

As características de uma prática reflexiva implicam um tipo de “aprender fazendo”, em que os alunos são incentivados a praticar, juntamente com

os que estão nas mesmas condições, antes mesmo de compreenderem racionalmente o que estão fazendo. Dessa forma, o professor reflexivo deve atuar em sua prática, para, em um segundo momento, se distanciar e entender o que ele está fazendo; ou seja, ele deve praticar, depois teorizar e, por fim, teorizar sua prática.

Porém, essa tarefa deve ser conduzida pelo formador, que, em muitos casos, desestabiliza a prática do profissional de ensino com o intuito de levá-lo à reflexão. Em muitos casos, isso não ocorre nos cursos de formação, mas sim em momento posterior, como foi o caso desta pesquisadora.

Concordamos com Schön (1983), quando ele nos lembra de um dado muito importante: não basta apenas perguntar aos professores o que eles fazem, porque entre seu agir e seu dizer pode haver grandes divergências. No ensino reflexivo, é muito importante chegar ao que os professores fazem através da observação direta e registrada, que permita uma descrição pormenorizada do comportamento, das intenções e também das estratégias usadas pelos professores.

Nessa situação, quando os professores têm a oportunidade de revisitar suas atuações, eles descobrem que, muitas vezes, seguem teorias diferentes das que acreditam. E, dessa forma, essa desestabilização é que pode levar ao entendimento sobre o processo de reflexão, fazendo com o que o professor possa explicitar de modo mais consciente como ocorre o seu agir.

No entender de Schön (1983), no desenvolvimento da prática reflexiva é importante conciliar três dimensões da reflexão sobre a prática: a primeira seria a compreensão de determinado assunto pelo aluno; a segunda deveria ser representada pela interação interpessoal entre o professor e o aluno; e a terceira e mais difícil seria a dimensão burocrática da prática, ou seja, como é que um professor vive e trabalha na escola e procura sua liberdade para exercer a prática reflexiva. Quando o formador de professores consegue interligar essas três dimensões, ele pode estar mais próximo, efetivamente, do ensino reflexivo.

Após termos discorrido sobre as contribuições de Schön (1983), mostraremos, a seguir, as contribuições de outro estudioso muito importante, em especial para este estudo, que é Smyth (1992).

2.5. AS CONTRIBUIÇÕES DE SMYTH

Smyth (1992), cujo estudo embasou a reflexão deste estudo, também pontua que a reflexão deve ocorrer em níveis diferentes, quando estamos lidando com questões de ensino-aprendizagem. Para o autor, isso significa dizer que não são apenas os conteúdos e as técnicas que devem passar por questionamentos, mas também aspectos relacionados à política e à ética.

Com o intuito de dar direção aos questionamentos que faz, o autor sugere algumas perguntas pedagógicas, conforme apresentamos no Capítulo I desta dissertação. Essas perguntas devem ser feitas ao professor, permitindo que ele as relacione com sua sala de aula. Tais questões, de modo bastante semelhante, também são discutidas por Barlett (1990). A seguir, retomaremos as questões propostas por Smyth (1992) e também o processo no qual elas se encontram inseridas.

Processo: *descrever*. Perguntas: *O que eu faço? O que eu penso?*

Para Smyth (1992), a descrição é o primeiro passo a ser seguido pelo professor, para que possa visualizar o que acontece em sua prática, na tentativa de entender, a partir desse momento, suas crenças em relação ao ensino que desenvolve.

As questões pertencentes ao processo de descrever têm por objetivo permitir que o professor faça a descrição objetiva sobre o que foi feito em sua prática. Essa etapa é vista como o ponto de partida para a reflexão, dando “voz aos participantes”. É aqui que a prática do professor é conhecida.

Conforme nos lembra Liberalli (2004), a história sobre a própria prática pode evocar ações rotineiras, que não são levadas em consideração no dia-a-dia

dos professores. Nesse sentido, a utilização dos diários é uma ferramenta muito importante na formação de professores reflexivos, à medida que faz utilização da escrita para que as histórias dos professores sejam registradas e, dessa forma, possam ser analisadas posteriormente. Ao final de cada aula, o formador deve incentivar o professor a escrever suas impressões sobre sua prática, as observações importantes, o desempenho dos alunos e também as dificuldades vivenciadas durante a aula. É na descrição concreta da prática que se torna possível evidenciar o que está por trás de cada ação, ou seja, é a partir da descrição dessas histórias, que não precisam ser, necessariamente, complexas, que o descrever dá margens à próxima etapa: o informar.

Para completar o que se entende como descrição, utilizamos o trabalho de Liberalli (2004), em que a autora mostra algumas questões coletadas em contexto de formação de professores. Dessa forma, o “roteiro” de descrição para esses professores seria fundamentado nas seguintes perguntas:

Quadro 2 – Descrever: síntese de perguntas complementares elaboradas por Liberalli (2004), com base em Smyth (1992).

Descreva sua aula.
Quantos alunos havia na aula?
Qual a faixa etária? Série?
Conte um pouco sobre sua turma.
Qual foi o assunto da aula? Como você o escolheu?
Como a apresentação do conteúdo ocorreu?
Como você apresentou o item da aula?
Que atividades foram desenvolvidas?
Como os alunos participaram das atividades?
Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual, etc.?
Como você trabalhou com o erro?
Como você trabalhou com as respostas dos alunos na atividade X?
Como trabalhou com o livro?

Como os alunos atuaram durante a atividade X?
Como os alunos responderam às questões?
Dê exemplos disso que você apontou.
O que os alunos disseram?

O trabalho de Liberalli (2004) completa as questões pedagógicas propostas por Smyth (1992), na medida em que expande as perguntas feitas por esse autor, com o intuito de entender a descrição a partir do acréscimo de perguntas. Para este trabalho, não iremos focalizar as questões propostas por Liberalli (2004), pois, quando os relatórios foram elaborados, a professora deste estudo não havia tido contato com esta literatura. A próxima etapa relaciona-se ao processo de informar.

Processo: *informar*. Perguntas: *O que isto significa? Qual a fundamentação teórica para minha ação?*

Como segundo passo, Smyth (1992) sugere o ato de *informar*. O informar busca os princípios que, conscientemente ou não, embasam as ações. É nessa etapa que deve ocorrer o entendimento das teorias formais que sustentam as ações dos professores, de acordo com sua prática. O objetivo do *informar* é relacionar a teoria à prática, para que o professor comece a perceber os porquês de sua ação.

Para Dewey (1933), a relação entre teoria e prática deveria ser mais direta. A ação reflexiva proposta pelo autor, utilizando as palavras de Batista (2004), deveria ser: “(...) desencadeada pela problematização de questões da prática cotidiana do professor, uma vez que não é com a ação rotineira, rotulada pela experiência, que se aprende, mas com a reflexão sistemática sobre a experiência”.

Para Korthagen & Kessels (1999), a lacuna existente entre teoria e prática tem sua origem nos próprios cursos de formação de professores. Isso ocorre quando os professores educadores fazem escolhas, *a priori*, de modelos teóricos a serem trabalhados com os futuros professores, baseando-se em uma abordagem tradicional.

De acordo com Korthagen & Kessels (op. cit.), existem duas definições para o termo *teoria*. Uma seria a Teoria com T maiúsculo, e a outra seria a teoria com t minúsculo. A Teoria com T maiúsculo ajuda o professor a ter uma visão mais ampla de muitas situações, já a teoria com t minúsculo proporciona a ampliação da percepção subjetiva de situações de sala de aula que são pessoalmente relevantes para o professor. Portanto, tais teorias construídas ao longo da vida dos professores seriam as teorias com t minúsculo.

É nesse segundo passo (*informar*) que o professor deveria fazer uma revisitação ao primeiro passo — o *descrever* —, compreendendo, nesse momento, as teorias que foram sendo construídas ao longo de sua vida.

Nesta etapa, o *informar*, o levantamento dessas perguntas, permite ao professor desvendar algumas premissas que regem o ato de ensinar, possibilitando a contextualização histórica das ações. É nesse momento que o professor começa a entender como funciona sua própria teoria de sala de aula, entendendo também o contexto no qual encontra-se inserido.

Conforme descrito por Romero (1998), essa ação é o “desmascaramento” das teorias de ensinar e aprender dos professores. Segundo a autora, nessa etapa, o professor precisa receber a ajuda do formador, tendo em vista que irá construir um ensino que permitirá estabelecer as diferenças entre o as teorias implícitas dos professores e também os mitos, crenças, para que conceitos distorcidos possam ser reorganizados.

Dessa forma, portanto, o papel do formador é crucial nessa etapa, pois é ele quem deve guiar o futuro profissional de ensino nessa direção, tentando fazer o que foi sugerido por Perrenoud (op. cit.), que é saber *teorizar a própria prática*. Conforme nos lembra Vieira-Abrahão (2002), o formador deve saber

dialogar com o professor, no sentido de estimular cada vez mais sua capacidade de localizar questões, compreendê-las e encontrar soluções e encaminhamentos para elas.

A seguir, apresentaremos as perguntas complementares propostas por Liberalli (2004), com base nas questões pedagógicas de Smyth (1992), para conduzir à reflexão sobre o ato de informar. Após as perguntas, apresentaremos o processo de confrontar.

Quadro 3 – Informar: síntese de perguntas complementares elaboradas por Liberalli (2004), com base em Smyth (1992).

Qual foi o foco da apresentação do conteúdo?
Como foi a postura do professor?
A que visões de aprender-ensinar você relaciona sua aula/essa atividade? Por quê?
Qual foi o papel do aluno nessa aula/atividade? Por quê?
Qual foi o seu papel nessa aula/atividade? Por quê?
Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído, co-construído? Por quê?
Qual foi o objetivo das interações?
Como os processos foram trabalhados?

Processo: *confrontar*. Pergunta: *Como me tornei assim?*

O terceiro passo proposto por Smyth (1992) seria o *confrontar*. Nessa etapa do processo de reflexão, o professor deveria submeter as teorias formais, que servem de arcabouço para suas ações, a algum tipo de questionamento ou interrogação. No ato de *confrontar*, as visões adotadas pelos professores são percebidas não como preferências pessoais, mas sim como resultantes de assimilação histórica e cultural que foram sendo adquiridas.

É, portanto, nesse estágio que podemos reconstruir nossa ação de forma mais consciente e informada, pois nosso agir se torna mais uma expressão histórica de valores sobre o que é considerada uma situação educacional significativa do que meramente considerado como um ato isolado.

Uma analogia interessante seria a do magro que se tornou gordo⁴. Para saber qual foi a origem dos quilos que ganhou, ele teria que refletir sobre a alimentação desbalanceada que deve ter ingerido por alguns meses ou até mesmo anos, sobre as combinações erradas que fez dos alimentos e, por fim, ter a capacidade de assumir seus erros, expondo-os ao médico para que, juntos, possam chegar a uma solução para o problema.

Essa terceira pergunta (*Como me tornei assim?*) procura fazer o professor perceber que as teorias são produtos de normas culturais e não devem ser entendidas como preferências pessoais, ou seja, aqui é o momento em que o professor deve contestar as atitudes, os conceitos e também as crenças que tinha em relação ao seu próprio ensino. Essa pergunta é a busca das origens das ações dos professores.

Em contextos de formação, conforme apontado por Liberalli (2004), o *confrontar* pode ser conduzido a partir de algumas questões complementares descritas no quadro a seguir.

Quadro 4 – Confrontar: síntese de perguntas complementares elaboradas por Liberalli (2004), com base em Smyth (1992).

Como essa aula contribuiu para a formação de seu aluno?
Qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular de seu contexto de ensino?
Como o tipo de conhecimento e de interação usado propiciou o desenvolvimento da identidade de seu aluno?

⁴ Essa analogia foi desenvolvida pela pesquisadora deste estudo, por considerá-la de fácil entendimento para o leitor e também por apresentar, de acordo com sua visão, relação com o processo de reflexão.

Que visão de homem, sociedade, etc., sua forma de trabalhar ajudou a construir?
Para que serviu a sua aula?
Como sua forma de agir demonstra visões de poder e submissão?
Qual o papel social da sua aula?
Como a sua aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade na qual vivemos?
Que interesses sua forma de trabalhar ou o conteúdo abordado privilegiaram?

Por fim, o quarto passo sugerido por Smyth (1992): o *reconstruir*.

Processo: *reconstruir*. Perguntas: *Como poderei me modificar? Como posso agir de forma diferente?*

O quarto e último passo para Smyth (1992) baseia-se no *reconstruir*. Após ter trilhado os três passos anteriores, o professor tem a oportunidade de reconstruir a ação que norteia sua prática, questionando-se sobre a maneira como ele pode modificar sua conduta em sala de aula, procurando agir de modo diferente, a partir das reflexões que fez nas etapas anteriores.

É no *reconstruir* que os profissionais de ensino buscam alternativas para suas ações. Atuando como participantes emancipados, os professores passam a ter maior controle sobre a própria prática, pois eles se tornam em grande parte, responsáveis pela transformação de suas ações, já que, nessa etapa do processo, eles estão mais “independentes”.

Esse quarto passo tem como objetivo fazer com que o professor tenha condições de reconstruir sua prática a partir da tomada de consciência sobre sua

atuação em sala de aula. É nessa etapa que os participantes devem se conscientizar sobre a importância de buscar novas alternativas para suas ações.

Para Liberalli (2004), baseando-se em Smyth (1992), a reconstrução da própria prática poderia ser conduzida a partir de questões complementares como as apresentadas a seguir.

Quadro 5 – Reconstruir: síntese de perguntas complementares elaboradas por Liberalli (2004), com base em Smyth (1992).

Como você organizaria essa aula de outra maneira? Por quê?
Como você apresentaria o conteúdo de maneira mais próxima de seus objetivos?
Que outra postura você adotaria nessa aula/atividade? Por quê?
Que papéis você trabalharia em você e com os alunos? Por quê?

Após termos mostrado os passos apresentados por Smyth (1992), seguidos das ampliações das perguntas feitas por Liberalli (2004) para a formação do profissional reflexivo, gostaríamos, ainda, de trazer alguns estudos, em que críticas são feitas ao processo de formação reflexiva, não com o intuito de diminuir a relevância acerca dessa temática, mas para mostrar o quão complexo é o processo reflexivo. Tais estudos têm mostrado contribuições muito importantes para as pesquisas na área de formação de professores.

2.6. A FORMAÇÃO REFLEXIVA: TECENDO ALGUMAS CRÍTICAS

Na prática, todos nós podemos ter condições de refletir na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. De acordo com Perrenoud (2002), é preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos.

Segundo Perrenoud (2002:13):

Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas conseqüências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso⁵, seja em velocidade de cruzeiro.

Para Pérez-Gómez (1992), a reflexão não constitui apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo em que ele está, em que vive. Esse mundo não é vazio, mas está imbuído de valores, costumes sociais e interesses políticos. De acordo com esse ponto de vista, para que ocorra, de fato, reflexão, é preciso considerar o contexto em que o professor está inserido, devendo ele, o professor, ser valorizado como sujeito participativo e opinante acerca desse processo.

É nesse sentido que Liston & Zeichner (1993) fazem uma crítica a Schön (1983). Para os autores, o enfoque de Schön (1983) é limitante por ignorar o contexto educacional e pressupor a prática reflexiva de modo individual. Para eles, isso ocorreu porque Schön (1983) não teve como objetivo elaborar um processo de mudança institucional e social; ele quis somente focar-se nas práticas individuais. Porém, de acordo com a visão dos autores, isso exclui o compromisso e a responsabilidade pública dos professores.

Segundo Kemmis (1985), a centralidade na aula como lugar de experimentação e investigação e o papel do professor como aquele que se dedica, individualmente, à reflexão e também à melhoria dos problemas apresentam-se como uma perspectiva restrita, pois desconsidera a influência da realidade social sobre as ações e os pensamentos e, aliado a isso, desconsidera, também, o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos. Ainda de acordo com o autor, a reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas idéias, antes, é uma prática que exprime

⁵ Para o autor, esse processo pode ser bastante lento, não ocorrendo tão rapidamente na prática do professor, o qual precisará se habituar a refletir, a todo momento, sobre sua prática de sala de aula.

o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar da comunicação, na tomada de decisões e na ação social.

Concordamos com Pimenta (2005) quando faz um alerta sobre os riscos apontados por muitos autores ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudança e inovações, pois tal perspectiva pode gerar a supervalorização do professor enquanto indivíduo e também responsável único pela mudança de sua conduta em relação à sua prática.

O professor está inserido dentro de um contexto que também precisa ser considerado, pois, às vezes, o professor começa a ter elementos que o vão conduzir ao processo reflexivo, porém a escola em que trabalha não lhe dá abertura para que o aflorar desse processo seja implementado de fato. Outro ponto de extrema importância seria a figura do formador, nesse processo, conforme já mencionamos.

Aliado a isso, o termo *reflexão* pode estar relacionado a um modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem a compreensão das origens e dos contextos que o gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 22).

Outro ponto importante, discutido por Kfoury-Kaneoya (2008), é que, embora tenhamos consciência de que muito já se tenha discutido em torno do conceito de reflexão, a idéia de formação ainda se apóia no treinamento de professores, parecendo não haver um envolvimento político e ideológico para questionar, de fato, problemas educacionais, dentro ou fora da sala de aula.

Para Zeichner (1993), o termo “profissional reflexivo” vem sofrendo problemas quanto à identificação de seu conceito. Ao invés de se propor a reflexão como medida emancipatória e, portanto, passível de proporcionar mudanças na prática do professor, o que vem ocorrendo é um oferecimento de treinamento para que o professor se torne reflexivo. A banalização do termo tem dificultado o verdadeiro engajamento dos professores em práticas realmente críticas.

Ainda com relação à banalização do termo, Libâneo (2005: 53-54) diz que: “Esse reducionismo pode ser explicado, em boa parte, pela fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro, nas últimas décadas”, que, em partes, se submete a modismos e oscilações teóricas.

Para Libâneo (op. cit: 54): “Os autores que trabalham o tema da reflexão no ensino referem-se, obviamente, a um comportamento reflexivo, a um exercício de reflexão em relação às ações de variada natureza, ou seja, o cerne da reflexibilidade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir”.

No entender de Libâneo (op. cit: 55-56):

Reflexibilidade é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexibilidade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros. Não é inútil recorrer à etimologia: o dicionário Houaiss menciona *reflexivo + dade*, caráter do que é reflexivo; *reflexivo* – o que reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo. O termo original latino seria '*reflectere*'- recurvar, dobrar, ver, voltar para trás. Reflexibilidade parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios.

Ainda sobre o termo reflexibilidade, Pérez-Gómez (1999:29), citado em Libâneo (op. cit), escreve:

Reflexibilidade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Conforme discutido por Libâneo (op. cit.: 56), há pelo menos três significados bastante distintos de reflexibilidade. O primeiro deles pontua a

reflexibilidade como consciência dos próprios atos. Penso sobre minhas idéias, examino-as, modifico-as, quer dizer: “A reflexão me leva a formar uma teoria, um pensamento que orienta minha prática. Este é o sentido de uma reflexão interior, de um exame de consciência sobre os atos praticados, admitindo-se uma realidade interior separada do mundo exterior”.

O segundo significado para o termo faz com que a reflexibilidade não seja entendida como introspecção, mas como algo inerente à ação do ser humano. De acordo com Libâneo (op. cit.: 56): “Ela é um sistema de significados decorrente da minha experiência, ou melhor, formado no decurso da minha experiência”, em que a capacidade reflexiva começa, necessariamente, numa situação concreta.

O terceiro significado, para entendermos o termo reflexibilidade, é a reflexão dialética. Para Libâneo (op. cit.:57),

Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão. Essa realidade ganha sentido com o agir humano. Mas é preciso considerar dois pontos. Primeiro, essa realidade – o mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos, das estruturas – é uma realidade em movimento. Segundo, essa realidade é captada pelo meu pensamento, cabe ao pensamento, à teoria, à reflexão captar o movimento dessa realidade, isto é, suas relações e nexos constitutivos, e construir uma explicação do real. A realidade, assim, é uma construção teórico-prática

Dessa forma, Libâneo (op. cit.) critica a utilização de termos sem que seu sentido seja verdadeiramente compreendido por seus usuários, haja vista sua complexidade. O autor afirma que, sem o entendimento, não pode ocorrer, de fato, a compreensão. Portanto, nem todos os profissionais de ensino se tornam reflexivos, em especial quando eles não conseguem entender conceitos fundamentais para explicar a própria prática.

Ainda com relação ao princípio da reflexibilidade, conforme nos lembra Borges (2005), ele pode ser usado para fins opostos, na medida em que responsabiliza os professores pelos problemas estruturais do ensino, em nome da

modernidade e também da autonomia do professor. Ou seja, para que ocorra reflexão de fato, todos os sujeitos pertencentes ao ambiente em que o professor está inserido devem participar deste processo. Obviamente, a reflexão vai ocorrer em diferentes patamares, para cada um deles, pois o objetivo da reflexão para cada um vai ser diferente também.

Para Vieira-Abrahão (2002), não faz sentido um professor se apropriar de um termo, quando ele não sabe ao certo o que isso significa. Nesse sentido, a autora faz uma observação sobre a utilização dos diários⁶ no processo de reflexão. Para a autora (op. cit.: 71): “O simples ato de manter o diário não garante o aflorar do processo de reflexão”. Isso significa dizer que, sem uma orientação precisa e engajada por parte de seu formador, o aluno, futuro professor, tende a permanecer no primeiro passo proposto por Smyth (1992): o de *descrever*.

Segundo Vieira-Abrahão (op. cit:65; 66), para formarmos professores reflexivos, é necessário que:

O aluno-professor tenha acesso a teorias e princípios, a resultados e técnicas de investigação, a estratégias e técnicas de ensino, mas que não sejam apresentados de forma impositiva e dogmática, como verdades únicas e aplicáveis a qualquer contexto. Ao mesmo tempo, pensamos ser extremamente necessário que ele aprenda, com base na fundamentação teórica e prática oferecida e que uma sempre esteja vinculada a outra, a olhar criticamente para sua própria prática, a refletir sobre ela e a conscientizar-se das concepções, crenças e teorias que a fundamentam, analisando sua própria abordagem.

Embora seja desejável incentivar o professor a refletir, Batista (op. cit.) nos lembra algo muito importante: o autor, mesmo estando consciente do processo reflexivo, de sua importância e também de suas implicações para o ensino, com boa formação e capacidade crítica de argumentação, sendo ele o

⁶ Existem estudos interessantes sobre a utilização dos diários na pesquisa sobre formação de professores reflexivos, mas que não foram trabalhados nesta dissertação, uma vez que, aqui, não fizemos uso desta ferramenta, e sim de relatórios, conforme descrevemos. Porém, para os que se interessarem sobre o tema, sugerimos alguns de seus principais estudiosos em nosso contexto de ensino, tais como: Telles (2002); Liberalli (2004); Martins (2004); e Soares (2005).

professor formador, aceita que, em alguns eventos de sua prática, ocorreram momentos de “prescrição”, haja vista a dificuldade e a complexidade para que o profissional de ensino se torne reflexivo.

Portanto, devemos considerar que nem todos os profissionais de ensino se tornam reflexivos no cumprimento de sua profissão, pois alguns, mesmo tendo passado pelo processo de reflexão, podem, a qualquer momento, continuar com atitudes prescritivas em suas salas de aula. Nesse sentido, é, mais uma vez, crucial o papel do formador, que deve estar consciente da importância desse processo, mostrando ao professor que tal prática não simboliza apenas uma “aula diferente”, mas representa uma mudança em sua atitude enquanto profissional engajado nas questões sociais, políticas e educacionais que o cercam, proporcionando, dessa forma, um ensino mais eficaz e crítico para seus alunos.

Após termos discutido o arcabouço teórico sobre a formação do profissional reflexivo, sua origem, conceito, além de algumas críticas feitas ao processo de reflexão, pretendemos discorrer sobre as teorias sobre leitura e leitura para fins específicos (IPE), como complementação do arcabouço teórico que sustentou o estudo aqui proposto.

2.7. AS PESQUISAS SOBRE LEITURA

Tanto no contexto nacional como no internacional de ensino, muitos pesquisadores tiveram como seu foco de estudo a leitura. A leitura, de forma geral, passou a ocupar lugar de destaque no ensino de língua estrangeira (LE), representando um veículo para obtenção de informações acerca do mundo. Aliado a isso, é importante dizer que os pesquisadores apresentam visões diferentes sobre a leitura, e, conseqüentemente, vários conceitos são apresentados na literatura.

Para Leffa (1996:10): “Ler é basicamente um processo de representação. Esse processo envolve o sentido da visão; ler, em sua essência, é olhar para uma coisa e ver outra”. Quando o leitor entra em contato com um texto,

em sua mente, muitos esquemas vão ser ativados, para que ele consiga compreender o que lê, construindo, a partir desse momento, um significado para o texto. A leitura não se dá por acesso à realidade, mas por intermediação de outros elementos pertencentes a essa realidade.

De acordo com Colomer & Camps (2002), ler é interpretar uma informação. E a interpretação dessa informação requer alguns processos, tais como: percepção, memória e representação de mundo. O processo de leitura utiliza duas fontes de informação: a visual ou por meio dos olhos, que consiste na informação proveniente do texto; e também a informação não-visual ou de trás dos olhos, que consiste no conjunto de conhecimentos do leitor.

Para essas autoras, a partir da informação presente no texto e também de seus próprios conhecimentos é que o leitor construirá o sentido, em um processo que pode ser dividido em: formulação de hipóteses; verificação das hipóteses realizadas e integração da informação; e controle da compreensão.

A formulação de hipóteses ocorre quando o leitor se propõe a ler um texto, e muitos elementos contextuais e também textuais ativam alguns de seus esquemas de conhecimentos, levando-os a antecipar aspectos do conteúdo presentes no texto. Dessa forma, as hipóteses que o leitor faz acabam por estabelecer expectativas em todos os níveis do texto. É como se o leitor esperasse encontrar a resposta para o que está imaginando em sua mente, à medida que vai prosseguindo com o texto.

Em um segundo momento, quando o leitor procura verificar as hipóteses que fez anteriormente, sua intenção é confirmar, mediante os indícios gráficos, o que por ele foi antecipado; inclusive, as inferências devem ser confirmadas. Para que isso ocorra, o leitor se fixa nas palavras, marcas morfológicas ou sintáticas (como os sinais de pontuação, os conectivos, etc.).

Por fim, a integração da informação e o controle da compreensão ocorrem quando essa informação é coerente com as formulações das hipóteses feitas. Portanto, o leitor integrará essa informação em seu sistema de

conhecimentos, para continuar construindo o significado global do texto, mediante diferentes estratégias de raciocínio que possui.

É por meio da leitura que, na maioria das situações, ingressamos no mundo do conhecimento científico, educacional e também tecnológico. Para nosso contexto acadêmico de ensino, o inglês é a língua utilizada em muitos trabalhos, em muitas publicações inseridas em diversas áreas do conhecimento, bem como muitos livros e textos informativos que estão à disposição para as pessoas.

Conforme nos lembram Carrell et al (1988) e Grabe (1991), grande parte da aprendizagem proveniente da escola é embasada na leitura, e, portanto, sua importância vem crescendo proporcionalmente em relação à necessidade de informação da sociedade.

Porém, mesmo sabendo da importância exercida pela leitura e da necessidade de uso que ela representa, em muitos contextos, sabemos que sua compreensão não é tarefa fácil. Teoricamente, conforme nos lembram Braga & Busnardo (1993), a grande maioria das propostas metodológicas para o ensino da leitura em LE pressupõe que as habilidades e estratégias adquiridas em LM possam ser transferidas para a leitura em LE. No entanto, como apontam as autoras, essa transferência nem sempre é simples ou possível. Somado a isso, o aprendiz ainda enfrenta problemas com o conhecimento lingüístico, que, na maioria das vezes, não é suficiente.

Nesse sentido, Alderson (1984) afirma que é bastante comum encontrarmos aprendizes que não conseguem obter compreensão satisfatória em leitura, quer seja em Inglês ou mesmo em outra LE, justamente por não possuírem conhecimento lingüístico suficiente para construir sentido com aquilo que lêem.

Aliado ao comentário feito sobre o conhecimento lingüístico por Alderson (op. cit.), Scaramucci (1995:10) completa que:

O ensino da leitura em uma situação de LM⁷ já conta com uma base lingüística, que muitas vezes é inexistente ou insuficiente,

⁷ Língua materna.

quando o contexto é de L2⁸ ou LE. Especialmente em situações de LE, as aulas de leitura (consistindo, na maior parte das vezes, de algumas poucas horas semanais) acabam sendo, para os aprendizes, as únicas oportunidades de exposição à língua-alvo. A fluência na língua é, dessa forma, prejudicada.

As definições disponibilizadas para entender o que é leitura, embora apresentem algumas semelhanças entre si, ainda apresentam algumas limitações. Nesse sentido, concordamos com Leffa (op. cit: 11), quando o autor diz que: “O processo de leitura envolve vários aspectos, incluindo não apenas características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido”. Para o autor, o resultado do encontro entre leitor e texto não pode ser descrito, portanto, a partir de um único enfoque, quer seja behaviorista, quer seja psicolingüístico.

Dessa forma, diante de tantos posicionamentos diferentes com relação ao entendimento da leitura, é que surgem, nos anos 60, as primeiras tentativas de conceituar, teoricamente, o conhecimento e a teoria sobre como se dá esse processo. Nesse sentido, os modelos de leitura foram propostos e estudados durante esse período.

2.8. OS MODELOS DE LEITURA

Em meados dos anos 1940, a leitura sofreu forte influência da corrente behaviorista, sendo considerada uma atividade mecânica, com base apenas na decodificação das palavras. O behaviorismo, nesse sentido, considerava o leitor como sujeito passivo. O aprendiz apenas absorvia as informações dadas pelo texto. A tradução desses textos e o estudo da gramática ainda eram as práticas mais recorrentes de leitura.

Foi a partir da década de 1960, entretanto, que a leitura passou a ser estudada seguindo outra perspectiva, não mais behaviorista, mas sim cognitivista, passando o enfoque a ser, nesse momento, psicolingüístico, em que o leitor

⁸ Segunda língua.

deixaria de agir de forma mecânica, passando a desempenhar um papel diante do texto.

Nesse momento, surgem os modelos de leitura, que são tentativas fundamentadas em estudos para que se consiga explicar o que é leitura. Conforme nos relata Scaramucci (1995), até 1960, os modelos tinham forte influência behaviorista, buscando, em sua essência, reconhecer palavras impressas e respostas ao reconhecimento dessas palavras.

Os modelos que foram desenvolvidos após essa data, apresentam-se como predominantemente cognitivistas, tentando elucidar a função da leitura, de processos como memória e atenção. Esses modelos pertencentes aos anos 1970 foram classificados como modelos lineares de processamento de informação, no qual as informações seriam entendidas passo a passo, desde o olho até a memória, que estaria aguardando a chegada do material para começar a processá-lo.

Kleiman (1989) nos lembra que nem todos os modelos de leitura visam inter-relacionar o funcionamento de sistemas cognitivos e lingüísticos do sujeito para a apreensão do objeto, no momento do processo de leitura. A seguir, discorreremos sobre os três modelos de leitura, a saber: ascendente ou de decodificação (*bottom up*); descendente ou psicolingüístico (*top down*); e interativo, discorrendo, também, sobre a visão de leitura evidenciada em cada um desses modelos.

2.8.1. O MODELO DE DECODIFICAÇÃO: VISÃO DE LEITURA COMO EXTRAÇÃO DE SIGNIFICADO

Dentro da perspectiva desse modelo, ler significa decodificar as palavras impressas em um texto, ou seja, ler é extrair significado de um texto. Essa visão de leitura é pressuposta em um modelo caracterizado como ascendente ou de decodificação⁹. Ascendente porque o processo de leitura ocorre

⁹ Conforme nos lembra Scaramucci (1995), além das denominações decodificação e ascendente (*bottom up*),

da palavra para a sentença e significado. O conhecimento da correspondência entre o som e a letra é importante para a leitura.

O processamento ascendente, de acordo com Kato (1985: 40): “Faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”.

Para a autora, este tipo de processamento pode servir de base para a descrição do leitor, que é aquele que constrói o sentido com base nos dados fornecidos pelo texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas; esse leitor aprende detalhes detectando até mesmo erros de ortografia, mas sem tirar conclusões apressadas sobre o texto. Por outro lado, esse leitor é lento e pouco fluente, pois tem dificuldade para sintetizar as idéias do texto, já que não consegue distinguir o que é mais importante do que é redundante. Esse leitor é passivo, ou seja, ele apenas procura o significado presente na palavra, decodificando-a, até que ele consiga formar um significado para ela em sua mente.

De acordo com Scaramucci (1995), a visão de leitura trazida por esse modelo é a de extração de significado, pois o texto é concebido como um objeto determinado. Ao decodificar um texto, o leitor consegue recuperar a mensagem ou mesmo a intenção do autor. O leitor atua como um mero analisador do insumo do texto, haja vista que suas contribuições e seu conhecimento de mundo são ignorados. Portanto, o modelo ascendente corresponde a um processo linear que enfatiza somente o texto, o qual é visto como foco de decodificação.

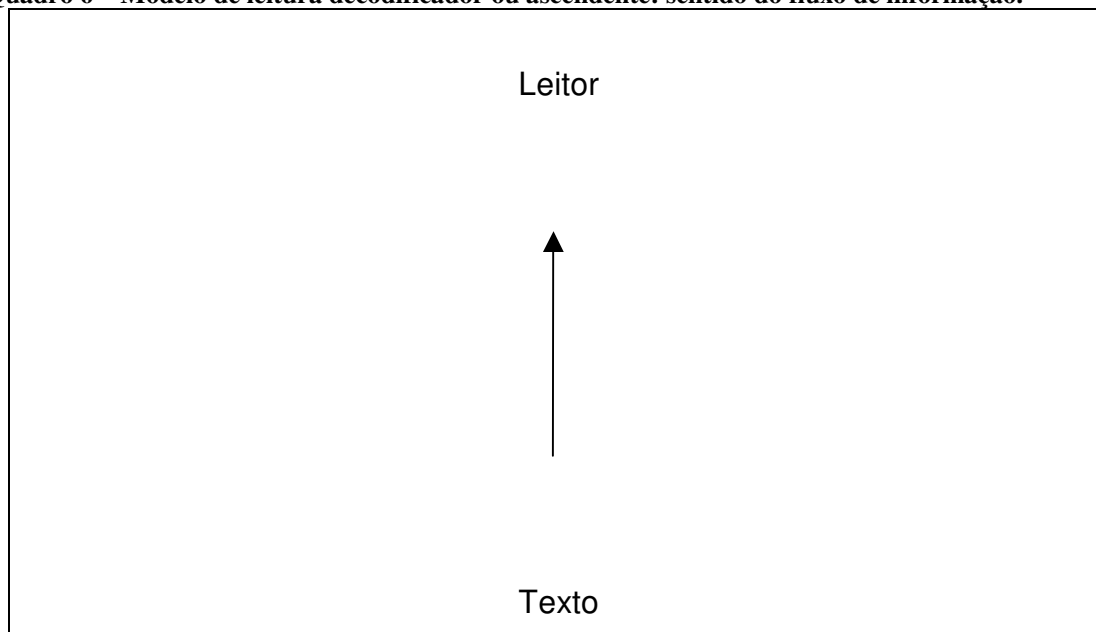
Conforme nos lembra Scaramucci (1995: 12):

A visão de leitura pressuposta nesse modelo é uma visão de extração de significado, em que o texto é visto como o foco da decodificação ou objeto completamente determinado. Essa visão concebe o ato ilocucionário independente, origem de todas as pistas para se chegar ao significado, apostando na inviolabilidade da palavra e no sentido literal.

esse modelo tem recebido outras denominações, tais como baseado nos dados (*data driven*); de fora para dentro (*outside-in*); baseado no texto (*text-based*); processamento da informação (*information processing*); e, finalmente, posição de percepção direta (*direct perception position*).

A relação apresentada por esse modelo pode ser visualizada no quadro¹⁰, a seguir.

Quadro 6 – Modelo de leitura decodificador ou ascendente: sentido do fluxo de informação.



Para Scaramucci (1995: 13):

Sob o ponto de vista do ensino de leitura em LM e LE, essa visão conduz a uma abordagem que enfatiza o texto ou sua decodificação, através do desenvolvimento de um conhecimento lingüístico sólido e efetivo, que permite o reconhecimento automático de palavras.

Ao considerarmos um texto como portador de um significado único e imutável, em que se é possível garantir a recuperação de seu significado, fazemos com que o professor tenha segurança e poder em sala de aula, facilitando, portanto, seu trabalho, sem existir, dessa forma, quaisquer indícios de reflexão por parte deste profissional. Nesse sentido, Scaramucci (1995) faz uma observação bastante pertinente, quando diz que essa visão de leitura permite ao professor impor sua interpretação como a única possível, ignorando as contribuições do

¹⁰ Os esquemas representados nos quadros 6, 7 e 8 foram desenvolvidos pela pesquisadora deste estudo.

aluno/leitor para a compreensão textual, e isso pode causar alguns prejuízos aos aprendizes.

Embora tenha trazido contribuições para a época em que foi proposto, o modelo ascendente ou de decodificação também apresentou suas limitações. Segundo Stanovich (1980), citado em Scaramucci (1995: 12): “Uma grande limitação dos modelos ascendentes é a falta de realimentação, pois não existe um mecanismo que possa controlar a influência dos estágios que ocorrem posteriormente, sobre os que ocorrem anteriormente no sistema”. Assim, “É difícil explicar os efeitos do contexto, e o papel do conhecimento prévio do tópico do texto, como variáveis no reconhecimento da palavra e também na compreensão”. Esses modelos, portanto, consideram os processos de nível baixo ou perceptivos, mas não dão conta de explicar os processos de nível mais alto, ou seja, os cognitivos.

Aliado a isso, o papel do leitor é o de simples analisador de insumo gráfico, uma vez que suas contribuições são totalmente ignoradas. Portanto, o texto é um objeto completamente determinado. Dessa forma, conforme nos lembra Scaramucci (1995: 13): “O texto, focalizado como um objeto determinado, faz da leitura um processo passivo de decodificação, não deixando espaço para a subjetividade do leitor”.

2.8.2. O MODELO PSICOLINGÜÍSTICO OU DESCENDENTE: VISÃO DE LEITURA COMO ATRIBUIÇÃO DO SIGNIFICADO

Conforme nos lembra Gattolin (2005: 18):

O modelo descendente¹¹ ou psicolingüístico contrapõe-se ao modelo ascendente, porque dá uma ênfase muito grande ao leitor, cuja tarefa é a de (re)construir o significado do texto a partir de seu

¹¹ Conforme descrito por Scaramucci (1995), além das denominações psicolingüístico e descendente (*top down*), esse modelo tem recebido outras, tais como de dentro para fora (*inside-out*); guiado pelo conceito (*conceptually-driven*); baseado no leitor (*reader-based*); guiado pelo esquema (*schema-driven*); baseado na predição (*prediction-based*); análise pela síntese (*analysis by synthesis*); e, finalmente, posição de teste de hipótese (*hypothesis-testing position*).

conhecimento prévio (lingüístico, de conteúdo, da estrutura retórica do texto e de mundo).

O conhecimento prévio é tão importante neste modelo de leitura que ele exerce, conforme discutido por Kato (1985), um papel igual ou até mesmo mais importante do que os dados trazidos pelo próprio texto, e a leitura é entendida como um jogo de adivinhações.

Goodman (1967) considera a leitura como uma atividade de interação entre o pensamento e a linguagem. Para o autor, a leitura é um processo complexo, através do qual o leitor, até certo ponto, pode (re)criar um significado para o texto que lê. O modelo de leitura proposto por Goodman (op. cit.) caracteriza a dimensão preditiva da leitura, ou seja, ela é um processo de predição e também de adivinhação, portanto, um “jogo psicolingüístico de adivinhação”.

Nesse processo, o leitor não se limita a ser uma entidade passiva e receptiva, pois ele não precisa mais apenas decodificar a mensagem de um texto. Ele pode, dentro desse modelo descendente, lhe atribuir significado e, ao interagir com as informações do texto, o leitor se torna capaz de prever o significado do que deverá encontrar em sua leitura. Para o autor, o leitor proficiente não é aquele que identifica todas as palavras do texto, mas aquele que é capaz de selecionar as melhores pistas, levantando hipóteses que podem ser corretas ou não.

No modelo de leitura psicolingüístico, o texto é visto como um objeto indeterminado e incompleto e, conforme nos lembra Kleiman (1989), cabe ao leitor impor-lhe uma estrutura, (re)criando um significado para o texto. Nesse processo, conforme nos lembra Scaramucci (1995: 13): “O leitor parece não se utilizar de todas as pistas textuais, mas apenas aquelas que lhes permitem confirmar suas hipóteses ou predições, baseadas em seu conhecimento prévio”. Portanto, quanto mais o leitor for capaz de fazer previsões, menor será sua necessidade de confirmação através do texto.

Na visão de Kleiman (1995: 13): “Sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão da leitura”. Scott (1983) também considera que o elemento mais importante apresentado por esse modelo de leitura

é o conhecimento prévio, pois esse conhecimento é trazido para o texto pelo leitor, muito antes de a leitura ter se iniciado.

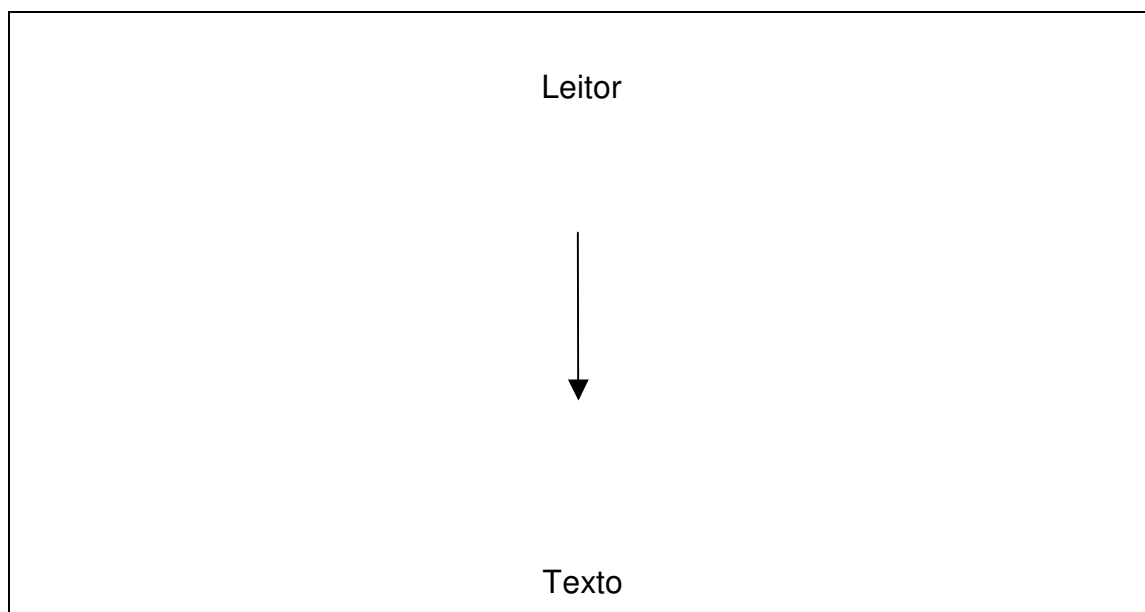
Para Scaramucci (1995:14):

A principal contribuição da tendência descendente foi a de trazer, para o processo de leitura, uma dimensão nova, a do conhecimento prévio do leitor, mostrando que a leitura é muito mais do que apenas um processo passivo de extração da mensagem do autor, através de uma decodificação linear ascendente e de seus elementos lingüísticos.

De acordo com Moita Lopes (1986), citado em Scaramucci (1995), “o modelo descendente, que é baseado no leitor, quase que ignora por completo o texto escrito, na medida em que o leitor o interpreta apenas pragmaticamente, ignorando sua interpretação semântica”. Dessa forma, o leitor utiliza seu conhecimento prévio para confirmar as hipóteses e predições que faz sobre o texto.

Para Brággio (1992), nesse modelo, o leitor deixa de ser visto como um recipiente passivo de estímulos do ambiente e passa a ser considerado como um processador ativo de informação, ou seja, ele participa do processo de leitura. Essa relação é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 7 – Modelo de leitura psicolinguístico ou descendente: sentido do fluxo de informação.



Para Leffa (1996), acreditar que ler é atribuir significado coloca a origem desse significado não mais no texto, mas sim no seu leitor. Dessa forma, o mesmo texto pode provocar em cada leitor, e mesmo em cada leitura que esse leitor fizer, significados diferentes. O significado que o leitor vai atribuir ao texto dependerá das experiências prévias que trazer para a leitura.

Porém, conforme citado por Gattolin (op. cit.), mesmo que um único texto seja passível de diversas leituras, por diferentes leitores ou por um mesmo leitor, em momentos diferentes, não podemos ignorar a observação feita por Braga & Busnardo (op. cit), quando atentam para o fato de que todo texto possui elementos, no nível da língua, do discurso e do conhecimento de mundo, que limitam as interpretações possíveis. Dessa forma, o leitor não pode, simplesmente, atribuir ao texto, ao bel-prazer, significados que ele julga estarem corretos ou que ele simplesmente “adivinhou”, sem considerar as idéias discutidas pelo texto.

De acordo com Leffa (op. cit: 14), a leitura, nesse modelo: “Não implica necessariamente apreender a mensagem na sua íntegra. A leitura pode ser lenta e cuidadosa como rápida e superficial, com ou sem consulta ao dicionário. A

adivinhação de palavras desconhecidas pelo contexto é incentivada”. Ainda de acordo com o autor, as informações dentro de um modelo descendente não são processadas linearmente, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um processamento de levantamento de hipóteses; e o que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar suas hipóteses.

Assim como o modelo ascendente, o modelo descendente apresenta uma visão de leitura. Tal visão é demonstrada por Scaramucci (1995, 14-15), quando diz que:

A noção de (re)criação, que, embora à primeira vista possa significar uma liberdade total de interpretação, parece também implicar, como no modelo anterior, uma visão de extração de significado, uma vez que, através de seu conhecimento (prévio), o leitor tentará, na realidade, fazer sentido do que o autor tem a dizer. A expressão *jogo de adivinhações* não parece deixar dúvidas com relação à visão subjacente, pois adivinhação pressupõe uma única resposta correta.

A diferença quanto à visão de leitura trazida por este modelo (descendente) é que, ao invés de usar um procedimento que se inicia nos elementos do texto, como é pressuposto no modelo anterior (ascendente), através da decodificação, no modelo descendente o leitor usará seu conhecimento prévio, de mundo e também acerca do assunto do texto. Portanto, o que ainda temos é, na verdade, conforme já apontado por Scaramucci (1995), uma visão de leitura como extração de significado.

Ao aceitarmos que o aluno/leitor pode (re)criar qualquer significado do texto, fazendo com que seu entendimento ocorra através do modo como ele atribui esse significado, entendemos que o papel do professor passa a ser o de confirmador de hipóteses. Ou seja, o professor já elegeu para si uma resposta. O aluno levanta várias hipóteses, mas só uma é correta. A tarefa do professor é confirmar ou não essa hipótese. E, embora o aluno atribua significado ao que lê, a

visão de leitura ainda é de extração de significado, pois depende da resposta que é pressuposta pelo professor.

Dessa forma, assim como no modelo ascendente, também encontramos no modelo descendente algumas limitações. Segundo Scaramucci (1995: 14)

Sua principal limitação foi, entretanto, enfatizar excessivamente a contribuição dos processos cognitivos envolvidos na leitura e, conseqüentemente, minimizar a dimensão da percepção e de decodificação desses processos. Seu impacto foi tão grande que, ao invés de complementar a visão ascendente ou de decodificação, passou a substituí-la.

Aliado a isso, a autora ainda pontua que outra crítica feita ao modelo descendente é que, da mesma forma que o modelo ascendente, os aspectos sociolingüísticos ou referentes às regras da língua em uso e psicossociais ou referentes às atitudes do leitor, no momento da interação, também não foram considerados.

Por fim, concordamos com Scaramucci (1995: 14), quando a autora afirma que: “Reconhecer o texto como um objeto indeterminado (na realidade, o termo mais adequado seria parcialmente indeterminado, pois é incompleto), entretanto, não implica que o leitor possa construir um significado ou impor-se totalmente a ele”.

Assim, conforme apontado por Gattolin (2005), apesar de assumirem posições superficialmente antagônicas, tanto o modelo de decodificação quanto o psicolingüístico, por si só, apresentam limitações bastante pertinentes para o ensino de leitura, na medida em que enfatizam, em demasia, respectivamente, apenas o texto e o conhecimento lingüístico do aluno e apenas o leitor e seu conhecimento prévio.

Dessa forma, conforme descrito por Eskey & Grabe (1988), ambos os modelos desprezam o fato de que a leitura é, por natureza, bidirecional, isto é, não assumem que a leitura é, de fato, uma construção de sentidos resultante da

interação que ocorre entre o leitor e o texto e também entre os diversos níveis de conhecimento pertencentes ao aprendiz.

2.8.3. O MODELO INTERATIVO: VISÃO DE LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO

Não podemos deixar de salientar, conforme descrito por Scaramucci (1995), que o termo interativo tem sido usado com sentidos diferentes dentro da literatura. Eskey & Grabe (1988) faz uma distinção entre os conceitos: “processo interativo” e “modelo interativo”.

Para os autores, a visão de leitura como um processo interativo é discutida como uma combinação da informação textual (ascendente) com a informação trazida pelo leitor para o texto (descendente), ou da interação da mente do leitor com elementos do texto.

No processo interativo, de acordo com Scaramucci (1995: 18), “(...) durante a leitura ocorre a ativação dos vários tipos de conhecimento na mente do leitor, que, por sua vez, como resultado da informação nova fornecida pelo texto, são refinados e ampliados. A leitura caracterizar-se-ia, assim, como um diálogo de negociação do sentido entre o leitor e o texto”.

O modelo interativo, por sua vez, caracteriza-se por apresentar uma bidirecionalidade de fluxo de informação, isto é, do texto para o leitor (ascendente) e também do leitor para o texto (descendente). Para Scaramucci (1995), a construção de sentido durante o processo de leitura é feita através de uma interação leitor/texto ou leitor/pistas do texto. Segundo a autora (op. cit: 19): “As informações não se encontram no texto, que apenas oferece pistas indexicais para o leitor. Para que essas pistas se transformem em informações, é necessário que o leitor use seus vários níveis de conhecimento, inclusive o lingüístico”.

Dessa forma, devido a sua complexidade é que o modelo interativo não é tão difundido em alguns contextos de ensino, pois os professores de leitura, formados em ambiente prescritivo, não conseguem entender o que esse modelo

significa e também não foram incentivados, em seu processo de formação, a trabalhar com ele. Portanto, os modelos que enfatizam justamente o contrário do que é proposto no modelo interativo, ou seja, a linearidade e serialidade, são os que ainda imperam em nossos contextos escolares, em que as práticas de ensino pressupõem esse tipo de processamento.

Conforme asseverado por Scaramucci (1995), as duas versões do termo interativo (processo e modelo), não são excludentes, na medida em que os modelos interativos incorporam as implicações de leitura como um processo interativo. Para a autora (op. cit), o modelo interativo de leitura também foi proposto a partir do trabalho teórico e de pesquisa em LM. Todavia, ele é mais abrangente e, dessa forma, mais condizente com as necessidades do leitor, durante o processo de leitura em LE. Para a autora, nesse modelo, a leitura é vista como um processo cognitivo e, ao mesmo tempo, perceptivo, em que ocorre a combinação de processos ascendentes e descendentes.

Dando continuidade ao que foi pontuado por Scaramucci (1995), Gattolin (2005:19) complementa a informação, ao dizer que:

O modelo interativo vê a leitura como um processo perceptivo (modelo ascendente) e cognitivo (modelo psicolingüístico). As informações não estão só no texto nem só no leitor; ambos contribuem para a construção do significado, que se dá a partir das seguintes interações: leitor/pistas do texto, leitor/autor via texto e leitor/conhecimento prévio via texto.

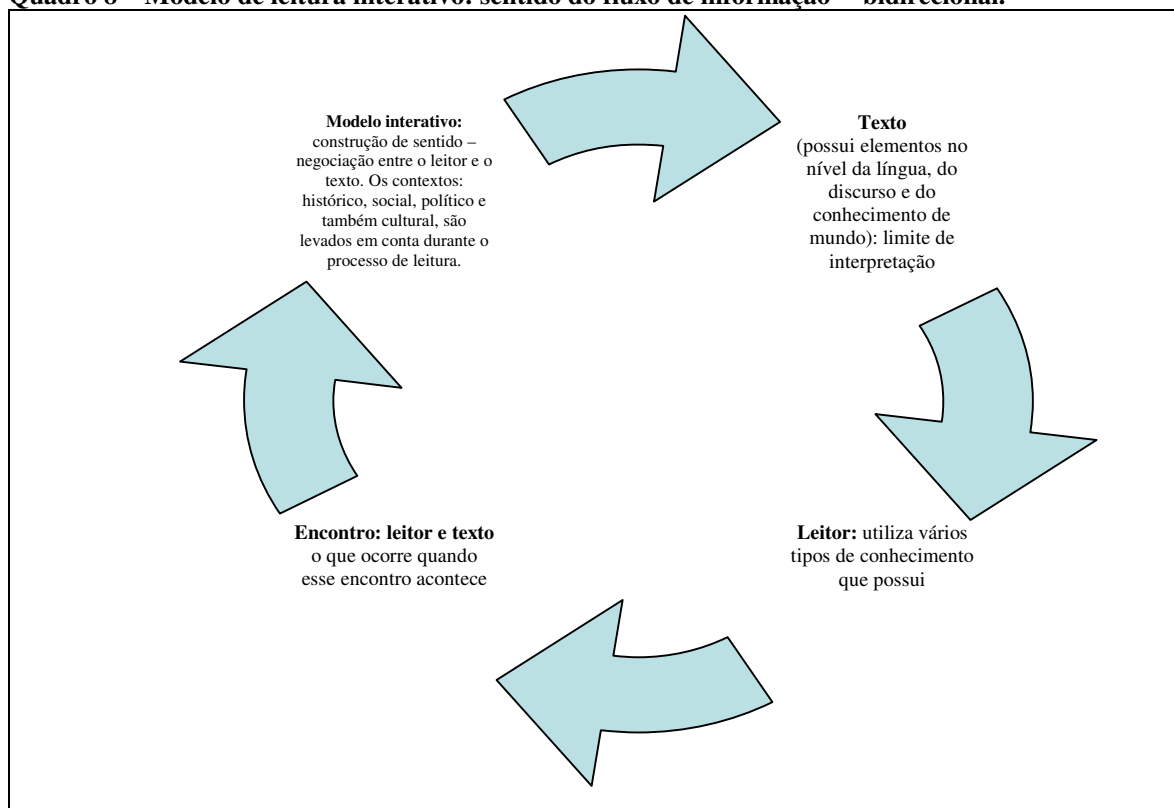
Para Adams & Collins (1979), os processamentos ascendente e descendente deveriam ocorrer em todos os níveis de análise e de maneira simultânea. Os dados necessários para se usar os esquemas de conhecimento podem ser acessados através do processamento ascendente, e, o processamento descendente seria responsável por facilitar a compreensão desses esquemas de conhecimento, quando estes são antecipados ou quando são consistentes com a rede conceitual do leitor.

O processamento ascendente assegura que o leitor estará sensibilizado para receber uma nova informação, e o processamento descendente ajudará o leitor a resolver as possíveis ambigüidades presentes nos textos, ajudando-o a selecionar quais conhecimentos devem ser utilizados.

Conforme apresentado por Leffa (1996), além de o leitor possuir as competências fundamentais para o ato da leitura, ele precisa apresentar, também, a vontade de querer ler um texto. Tal desejo pode ser caracterizado, entre outros, por uma necessidade que precisa ser satisfeita. E ainda de acordo com o autor, tal intencionalidade é característica exclusiva do ser humano. Após o cumprimento dessa etapa de intencionalidade é que se inicia o processo complexo de interação entre o leitor e o texto.

Portanto, durante a leitura, o leitor busca inúmeros recursos que podem lhe auxiliar, e, aliado a isso, a informação nova dada pelo texto faz com que o leitor refine suas idéias e as amplie. Dessa forma, portanto, a leitura é entendida como um diálogo de negociação de sentido entre o leitor e o texto, fazendo uso dos processamentos ascendente e descendente ao mesmo tempo, interagindo, portanto, vários conhecimentos na hora da leitura. Tal relação está explicitada no quadro a seguir.

Quadro 8 – Modelo de leitura interativo: sentido do fluxo de informação – bidirecional.



A complexidade do processo de leitura não permite dizer que seu entendimento se fixe em apenas um de seus pólos, fazendo com que o outro seja excluído automaticamente. No entender de Leffa (op. cit: 17): “Não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando o leitor e o texto se encontram”.

Kleiman (1989: 17-18) faz uma observação muito importante para explicar o processo interativo:

Ao refletir sobre a complexidade dos processos envolvidos na leitura, seria surpreendente se conseguíssemos ler se pressupusermos que o processo é linear e serial, passo a passo, desde o olho até a memória que estaria aguardando a chegada do material para começar a processá-lo. Não é isso que acontece. O leitor está engajado, antecipando o material até a formulação de uma imagem, pois a decisão sobre a pausa ou fixação está determinada não só pelo que ele acaba de ler na página, mas também por seu conhecimento dos padrões ortográficos, da

estrutura da língua, do assunto, etc. É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese. Também a partir da síntese ele procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos, tanto os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão.

Para que o processo de leitura ocorra de fato, precisamos levar em conta não apenas os elementos que estão envolvidos em seu processo, ou seja, o leitor e o texto, precisamos considerar as condições necessárias para que esse processo ocorra. Não podemos afirmar que o simples contato do leitor com o texto será responsável pelo processo de leitura.

De acordo com Scaramucci (1995: 19), com a qual concordamos: “(...) a leitura bem-sucedida é muito mais do que decodificação pura e simples, embora a decodificação (denominada habilidade de nível baixo ou *lower-level-skill*) também seja um processo cognitivo, envolvendo habilidades de processamento ascendentes e descendentes, e a compreensão bem-sucedida não pode ser alcançada sem eles”.

Dessa forma, conforme discutido por Scaramucci (1995: 19):

A maior contribuição do modelo interativo foi introduzir uma visão de leitura e de compreensão diferente daquela pressuposta nos modelos anteriores, isto é, uma visão de construção de significado. Assumir uma posição unilateral de que o texto é portador de um significado único, impondo-se totalmente à capacidade interpretativa do leitor ou, por outro lado, ignorar o texto ou concebê-lo como objeto totalmente indeterminado não parece consistente com a complexidade e dinamismo característicos do processo de leitura.

A visão de leitura, portanto, trazida pelo modelo interativo é a de construção de sentido. Aliado a isso, conforme discutido por Kato (1983), citado em Scaramucci (1995), dentro da visão de leitura como construção de significado,

o termo *estratégia*, que tinha sua aplicação restrita a procedimentos descendentes, passa a descrever também procedimentos de decodificação e interpretação no âmbito sintático e semântico.

Após termos discorrido sobre os modelos de leitura e as visões trazidas por cada um deles, pretendemos discorrer um pouco sobre o ensino de Inglês com Propósitos Específicos e também a leitura dentro desse contexto.

2.9. O INGLÊS COM PROPÓSITOS ESPECÍFICOS (IPE)

O ensino de LE, em especial o ensino de Inglês, teve seu *boom* após o final da Segunda Guerra Mundial, em função da necessidade emergente de comunicação entre os países aliados. Porém, foi a partir da década de 1990 que esse processo atingiu seu ápice, pois o fenômeno da globalização acelerou ainda mais a necessidade de comunicação, agora não mais apenas entre os aliados, mas entre diversos povos, de diferentes nacionalidades e culturas.

O Inglês com Propósitos Específicos (IPE) é o ensino de Inglês pautado em uma necessidade específica do aprendiz ou do solicitante¹² que requer um curso com determinadas peculiaridades, as quais não podem ser alcançadas, a contento, em cursos de Inglês com Propósitos Gerais (IPG). Essa necessidade do aprendiz é diagnosticada através do questionário de análise de necessidades, que explicitaremos mais adiante.

O IPE foi, a princípio, visto como sinônimo de ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA) e, desde a década de 1960, tornou-se uma atividade vital e inovadora dentro do ensino de Inglês como LE ou L2, conforme descrito por Howatt (1984). Embora a especificidade no ensino de Inglês tenha sido mantida, as áreas específicas de estudo passaram a categorizar e ampliar mais esses termos. O resultado disso é que hoje existem inúmeras terminologias para designá-los, tais como EOP (*English for Occupational Purposes*); EBP (*English for*

¹² Uma empresa, por exemplo.

Business Purposes); e também EMP (*English for Medical Purposes*), entre outras¹³.

Hutchinson & Waters (1987) julgam que o desenvolvimento do IPE começou por três fatores importantes: 1) expansão científica, tecnológica e econômica; 2) desenvolvimento de pesquisas em linguagem; e 3) desenvolvimento da psicologia educacional. Foi a partir desses fatores que, nos anos 1970, multiplicaram-se as publicações de materiais didáticos e também de manuais para os professores.

A primeira razão, a expansão científica, tecnológica e econômica, fomentou o desenvolvimento de um mundo globalizado, gerando a demanda por uma língua internacional, utilizada para a comunicação. Devido ao poder econômico dos Estados Unidos, no mundo pós-guerra, e também por razões advindas da hegemonia do país, a língua inglesa¹⁴ foi utilizada para a representação dessas transações.

Conforme nos lembram Hutchinson & Waters (op. cit.: 6): “O efeito foi criar uma nova massa de pessoas querendo aprender Inglês, não por prazer ou prestígio de saber a língua, mas porque o inglês era a chave da moeda internacional, da tecnologia e do comércio¹⁵”.

Esse fato fez surgir uma nova geração de aprendizes, com objetivos e necessidades específicas para aprender uma língua; nesse caso, o Inglês. Os comerciantes queriam vender seus produtos; os mecânicos precisavam ler manuais para que pudessem executar seus serviços; os médicos precisavam se manter informados sobre as novas descobertas científicas; os estudantes precisavam ter acesso a livros, artigos, jornais e revistas em Inglês.

¹³ No contexto brasileiro, o IPE é conhecido como Instrumental, conforme explicitaremos mais adiante. Para este trabalho, vamos utilizar as duas definições (IPE e Instrumental) com o mesmo sentido, tratando os dois conceitos da mesma maneira.

¹⁴ É importante salientar que, em um mundo globalizado, a demanda pelo conhecimento de outras línguas, além do Inglês, tornou-se necessidade. Dessa forma, escolas de línguas no Brasil, onde predominavam apenas cursos de Inglês, passaram a oferecer outras opções de idiomas, como, por exemplo, alemão e chinês.

¹⁵ Citação original: “*The effect was to create a whole new mass of people wanting to learn English, not for the pleasure or prestige of knowing the language, but because English was the key to the international currencies of technology and commerce*”

Como segunda razão, Hutchinson & Waters (op. cit.) apontam as pesquisas realizadas no campo da linguagem para o desenvolvimento do IPE, pois, tradicionalmente, o objetivo dos lingüistas era descrever as regras de uso da Língua Inglesa, a saber, a gramática. Porém, as novas pesquisas em lingüística passaram a reconhecer que a linguagem escrita e a falada variavam de maneira considerável, e isso ocorria também de acordo com a mudança de contexto.

Para Widdowson (1979), os novos estudos no campo da linguagem começaram a desviar a atenção de seu objeto de estudo, antes focado no uso das características formais da língua, para entender, de fato, o modo como a língua é usada para a comunicação real.

Considerou-se, portanto, que existiam diferenças relevantes entre o Inglês empregado para as transações comerciais e o Inglês utilizado por estudantes de engenharia. Assim como a linguagem variava de uma situação de uso para a outra, passou a ser importante reconhecer quais eram os traços lingüísticos pertencentes a cada área de trabalho ou de estudos. Esses traços eram a base de cursos de Inglês para grupos específicos de aprendizes de uma língua.

Dessa forma, o inglês a ser aprendido por um grupo de alunos poderia ser identificado pela análise das características lingüísticas específicas, voltadas para a área específica de estudo ou trabalho dos aprendizes. Esse fator se tornou o eixo principal dos cursos de IPE¹⁶. Para Hutchinson & Waters (1987: 7), isso pode ser exemplificado por: “Diga-me para que você precisa do Inglês, e eu lhe direi de que Inglês você precisa¹⁷”.

A terceira razão para o surgimento do IPE seria o desenvolvimento da psicologia educacional, momento em que as atitudes dos alunos passaram a ser importantes no contexto de aprendizagem, ou seja, o foco passou a ser o aprendiz. Hutchinson & Waters (op. cit.), relatam que os aprendizes apresentavam diferentes necessidades e interesses, e isso evidenciava uma influência muito

¹⁶ Os autores utilizam a nomenclatura ESP – *English for Specific Purposes*. Todavia, o termo significa o mesmo que IPE.

¹⁷ Frase original: “*Tell me what you need English for and I Will tell you the English that you need*”.

importante em sua motivação para aprender e também na eficácia desse aprendizado.

Os autores consideravam, ainda, que os textos a serem ensinados aos alunos deveriam manter um foco em sua área de estudo. Assim, o ensino de IPE, de acordo com a visão dos autores, deveria ocorrer mediante o desenvolvimento de textos específicos, e não gerais¹⁸.

Assim, essas três razões (expansão da demanda do Inglês para atender necessidades específicas; desenvolvimento de pesquisas no campo da lingüística; e desenvolvimento da psicologia educacional) foram extremamente importantes para o crescimento do IPE nos contextos de ensino.

Para explicitarmos, portanto, o que é o IPE, podemos citar, por exemplo, um curso para profissionais hoteleiros que necessitam aprender Inglês para recepcionar os hóspedes durante o período de férias. Dessa forma, portanto, os alunos devem aprender funções específicas da língua com relação ao que se apresenta como prioridade para eles, não sendo pertinente, nem mesmo necessário, por exemplo, desenvolvimento de unidades de livro didático cujo foco é o vocabulário relacionado à família. Entendemos, todavia, que um curso de IPE pode ir sofrendo remodelações ao longo de sua trajetória, porém, o que não pode ser esquecido é sua especificidade no cumprimento da necessidade almejada, pautada em um objetivo específico.

Hutchinson & Waters (1987) acreditam que, além da necessidade, o que distingue o Inglês com Propósitos Específicos (IPE) do Inglês com Propósitos Gerais (IPG) é também a consciência dessa necessidade. O aluno que está envolvido em aulas de IPE tem consciência da razão por que está aprendendo a língua ou pelo menos por que quer aprendê-la. Ele tem consciência de suas necessidades e também de seus interesses.

De acordo com Scott (1986), a conscientização é realmente muito importante nos cursos com propósitos específicos, pois ao ter consciência do que

¹⁸ Essa é a visão dos autores. Todavia, em algumas instituições de ensino, como é o caso da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), as aulas de Inglês Instrumental usam textos gerais para ensinar os alunos, e não apenas textos específicos da área dos aprendizes.

realmente necessita é que o aprendiz tem condições de entender, de fato, por que está dentro da sala de aula, o que precisa realmente aprender e, ainda, os objetivos que almeja dentro do curso. Aliado a isso, na visão do autor, outra etapa bastante importante de um curso de IPE deve ser a seleção dos textos para o desenvolvimento das aulas, para que as necessidades possam ser cumpridas de maneira coerente.

Retornando a Hutchinson & Waters (1987), uma definição de IPE deveria se basear em uma questão simples: “Por que o aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira?”. A resposta a essa pergunta deveria relacionar-se ao tipo de linguagem solicitada e também ao contexto de ensino, estabelecendo, dessa forma, a necessidade apresentada pelo aprendiz para aprender a língua.

Para esses autores, essa necessidade é definida pelas razões pelas quais o aluno está aprendendo Inglês; o que irá variar de acordo com o propósito do aprendiz, quer seja utilizar a língua para cursar uma universidade, quer seja para trabalhar em um hotel, efetuando reservas.

Embora não seja nosso foco de estudo mostrar enfaticamente as diferenças existentes entre interesses e necessidades, entendemos que as necessidades e os interesses dos aprendizes podem ser diferentes. Como exemplo, se uma empresa solicita um curso de leitura para interpretação de bulas de remédio, e o aluno acredita que o curso vai lhe possibilitar a prática da habilidade oral da língua, é evidente, que a necessidade da empresa é diferente do interesse do aprendiz, mesmo que ele esteja consciente do que é sua necessidade para aquele momento.

Tal disparidade pode ser evidenciada através dos questionários de análise de necessidades, aplicados e, em alguns casos, desenvolvidos pelo próprio professor, com o intuito de desenvolver o curso com propósitos específicos para os alunos, como mostraremos mais adiante.

Robinson (1991) enfatiza a primazia das análises de necessidades para definir o que seja IPE. Para ela, o IPE normalmente possui um objetivo direcionado, e, portanto, os cursos que trabalham com o IPE desenvolvem seu

plano de aula a partir do estudo dessas necessidades apresentadas por esses aprendizes. Os cursos de IPE geralmente apresentam um período de tempo limitado, tempo este que deve dar conta de atingir os objetivos especificados quando de seu início. Esses cursos são feitos para o público adulto, geralmente para classes homogêneas.

Entendemos por classe homogênea não o nível de proficiência na língua alvo dos alunos, mas sim a área de trabalho ou de estudo dos aprendizes. Em resumo, os aprendizes devem ter em comum a mesma necessidade, trabalhar em um mesmo contexto, para que o curso possa atingir de fato seus objetivos. Seria complicado e ineficaz, por exemplo, ensinar mecânicos e profissionais de saúde em uma mesma aula, pois o foco de estudo é diferente para esses profissionais, ou seja, suas necessidades são diferentes.

Para Brindley (1989), existem dois tipos de necessidades: as chamadas objetivas, relacionadas aos fatos concretos e às informações sobre os alunos (qual a necessidade específica para o aprendizado da língua em questão e o número de alunos); e a chamada subjetiva, correspondendo aos fatores cognitivos e afetivos presentes na aprendizagem dos alunos (de que maneira o aluno aprende e quais são os fatores que motivam o aprendiz para aprender uma língua).

Para os cursos de IPE, acreditamos que as necessidades objetivas são mais pertinentes que as subjetivas. Não estamos, dessa forma, desconsiderando, de modo algum, os fatores que podem motivar os alunos para atingir os objetivos em sala de aula, mas entendemos que as necessidades subjetivas não são prioritárias nos cursos de IPE. Todavia, o professor pode tentar relacionar, conforme suas possibilidades, os dois tipos de necessidades descritas por Brindley (op. cit.), não deixando de focar o cumprimento de um objetivo, atingindo as necessidades específicas para as quais um curso foi confeccionado, que é o que define, na verdade, um curso de IPE.

Porém, em algumas situações, nas quais existem possibilidades, os desejos dos alunos também podem ser considerados quanto àquilo que querem

aprender, em termos da língua que estão estudando. Aliado a isso, as crenças não podem ser deixadas de lado, nesse cenário, a respeito de como aprender a linguagem, em termos lingüísticos, de contexto, estratégias de aprendizagem e também relações interpessoais.

Para que uma necessidade seja atingida, em um curso de IPE, devem-se considerar as habilidades e tarefas que os alunos devem aprender, na situação-alvo. Conforme descrito por Stta et al. (2005: 3): “A necessidade do aluno é avaliada a partir da diferença entre seu conhecimento-prévio e o conhecimento necessário ou desejável para realizar determinadas atividades na língua-alvo”.

Outros estudiosos que discutem a importância das necessidades são Dudley-Evans & St John (2005), ao propor que as necessidades devem ser investigadas mediante utilização de um questionário de análise de necessidades. Esse questionário mostra-se como o fator mais importante para o desenvolvimento de um curso de IPE e deve, portanto, apresentar elementos coerentes para sua confecção. Os conceitos empregados para a análise de necessidades, na visão de Dudley-Evans & St John (op. cit.: 125) são apresentados a seguir.

Quadro 9 – Conceitos para a preparação do questionário de análise de necessidades, de acordo com a visão de Dudley-Evans & St John (2005).

- 1) Informação profissional sobre os aprendizes: as tarefas e atividades em que os alunos utilizarão a Língua Inglesa – análise da situação-alvo e necessidades objetivas.
- 2) Informação pessoal sobre os aprendizes: fatores que podem afetar a maneira como aprendem, tais como experiências anteriores de aprendizagem, informações culturais, razões para fazer o curso e suas expectativas, atitude em relação ao Inglês – *desejos, interesses, necessidades subjetivas*.
- 3) Informação sobre a Língua Inglesa que os aprendizes possuem: quais são as habilidades e usos da língua (*language use*) que precisam – *análise da situação presente* –, o que vai nos permitir avaliar (4).
- 4) O que falta para o aluno: a lacuna entre (3) e (1).

- 5) Informação sobre aprendizagem da língua: meios eficazes de aprender as habilidades, procurando suprir o que falta ao aluno (4) – *necessidades de aprendizagem*.
- 6) Informação sobre comunicação profissional (1): conhecimento de como a língua e as habilidades são usadas na situação-alvo – *análise lingüística, análise do discurso e análise de gênero*.
- 7) O que o aprendiz espera do curso.
- 8) Informação sobre o contexto onde o curso será realizado.

Aliado a isso, Holmes (1981) observa que o cumprimento das necessidades, detectadas nos questionários deve ser reconhecido pelo professor de IPE, ou seja, se os alunos precisam ler, deve-se, então, começar com a leitura. Ao preparar um curso de IPE, o professor deve organizar seus objetivos, com a finalidade de facilitar e praticar as habilidades específicas que tendem a suprir as necessidades dos aprendizes.

O ensino de IPE, segundo Hutchinson & Waters (1987), passou por diversas fases de desenvolvimento. Os autores relatam, ainda, que o IPE não é um fenômeno universal, pois diferentes países apresentam diferentes níveis de desenvolvimento, com necessidades diferentes. A seguir, mostraremos uma breve caracterização dessas fases.

A primeira fase faz alusão à década de 1960 e, também, ao início da década de 1970. A noção de linguagem especializada estava vinculada a uma análise de registros (*register analysis*). Ao entendermos, por exemplo, que o Inglês para a engenharia elétrica constitui um registro específico, diferente da biologia ou mesmo do Inglês geral, nota-se que o objetivo dessa análise de registros era identificar as características gramaticais e lexicais destes. Dessa forma, os materiais preparados para esses cursos deveriam apresentar tais características lingüísticas em seu conteúdo programático.

A segunda fase deslocou o foco de ensino do IPE para um plano que extrapolava a sentença, ou seja, passou-se a valorizar o uso da linguagem em

suas diferentes formas de manifestação. Buscava-se identificar quais eram os modelos de organização de textos, especificando quais eram os significados lingüísticos presentes nesses modelos.

Ao passo que a análise de registros dava atenção para as questões gramaticais e lexicais, descrita como “*Beyond the sentence: rhetorical or discourse analysis*”, por Hutchinson & Waters (1987), nesta segunda fase o foco mudou para o entendimento de como as sentenças eram combinadas nos discursos, para produzir sentido.

Assim, o foco das pesquisas era identificar os padrões organizacionais em textos, especificando os sentidos lingüísticos presentes. Esses padrões poderiam, então, formar o conteúdo programático dos cursos de IPE.

Já a terceira fase estava voltada para a análise da situação-alvo (*target situation analysis*). O objetivo, aqui, era aproveitar o conhecimento da língua existente, colocando-a em uma base mais científica, estabelecendo procedimentos para relacionar mais proximamente a análise da língua com as razões dos alunos para aprender.

Conforme nos lembram Hutchinson & Waters (op. cit.), o propósito de um curso de IPE é habilitar, adequadamente, os aprendizes, para que consigam utilizar a língua em determinada situação-alvo, o que significa uma situação em que os aprendizes terão que usar a língua que estão aprendendo. Portanto, os cursos de IPE deveriam, primeiramente, identificar qual é essa situação-alvo e, então, realizar uma rigorosa análise das características lingüísticas que formarão o conteúdo programático do curso de IPE. Esse processo é, segundo os autores, conhecido como análise de necessidades¹⁹.

Hutchinson & Waters (1987) fazem uma observação bastante interessante com relação à explanação da análise dessa situação-alvo, ao dizerem que este sistema foi bem descrito por John Munby, em *Communicative Syllabus Design* (1978). Esse modelo produziu um perfil detalhado das

¹⁹ Conceito ao qual já fizemos menção, quando discorremos sobre o questionário de análise de necessidades.

necessidades dos aprendizes, com relação aos propósitos comunicativos, funções e estruturas da língua, etc.

A quarta fase passa a focalizar as habilidades e as estratégias utilizadas pelos aprendizes. Nos dois primeiros estágios de desenvolvimento do IPE, apenas aspectos superficiais da língua foram colocados em evidência. Assim, essa quarta fase é uma tentativa para entendermos o que está por debaixo desses aspectos superficiais e para considerar não apenas a língua por ela mesma, mas qual é o processo que ocorre quando a utilizamos.

Portanto, conforme apresentado por Hutchinson & Waters (1987), o foco não deveria ser apenas o reconhecimento de estruturas superficiais da língua. O que deveria ocorrer era a interpretação dessas estratégias, que permitiriam ao aprendiz lidar com as estruturas superficiais, de modo a utilizá-las de maneira eficiente e consciente. Por exemplo: adivinhar o significado das palavras através do contexto, usar *layouts* visuais para determinar qual o tipo de texto, explorar os cognatos, entre outras coisas.

Por fim, a quinta fase corresponde a um ensino centrado na aprendizagem (*learning-centred approach*). Nessa etapa, entendia-se que o fato de uma linguagem ser usada para um propósito específico não era o mesmo que aceitar que uma forma especial de linguagem deveria ser usada. Entendemos, portanto, que o uso de uma linguagem²⁰ apropriada, em cursos de IPE, ajuda a definir e a guiar o curso, porém, a maior preocupação é entender como essa língua é aprendida, fato essencial para o bom desenvolvimento e cumprimento das necessidades de um curso de IPE.

A concepção de Strevens (1988), para explicar o que é o IPE pressupõe uma distinção entre quatro características absolutas e duas características variáveis, voltadas para seu ensino. As características absolutas entendem que o ensino de Inglês para propósitos específicos deveria basear-se: 1) em um curso desenhado para atender às necessidades específicas dos aprendizes; 2) em conteúdos a serem trabalhados (temas ou tópicos), e estes

²⁰ A linguagem utilizada para o desenvolvimento do material de um curso de IPE também é muito importante.

deveriam apresentar relação com as necessidades do aprendiz; 3) em centralizar uma linguagem apropriada, voltada para as atividades de sintaxe, léxico e também análise do discurso; e 4) em ser diferente do ensino de IPG.

Como características variáveis, temos: 1) pode estar restrito somente à habilidade a ser aprendida, como, por exemplo, a leitura; 2) pode não ser ensinado de acordo com qualquer metodologia pré-ordenada.

Porém, anos mais tarde, os teóricos Dudley-Evans & St John (op. cit.) modificaram um pouco a visão de Strevens (op. cit.), com relação ao IPE, desenvolvendo sua própria definição. Os autores consideram que o IPE apresenta três características absolutas e quatro características variáveis.

As características absolutas seriam: 1) o IPE é definido para atender às necessidades específicas do aprendiz; 2) o IPE faz uso de uma metodologia apropriada e atividades da disciplina a que serve; e 3) o IPE é centrado na língua (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados para realizar as atividades.

Como características variáveis: 1) o IPE pode estar relacionado ou ser confeccionado para disciplinas específicas; 2) o IPE pode usar, em situações específicas de ensino, apresentando uma metodologia diferente da utilizada em IPG; 3) o IPE é provavelmente desenhado para aprendizes adultos, quer seja para os níveis de instituição superior ou situações profissionais (trabalho). O IPE pode, entretanto, ser desenhado para níveis de educação secundária²¹; e 4) a maioria dos cursos de IPE entendem que o aprendiz precisa ter algum conhecimento básico do sistema de linguagem, em que os aprendizes deveriam apresentar nível intermediário ou avançado, mas o IPE também pode ser usado para iniciantes (*beginners*).

²¹ Os cursos de IPE podem se destinar tanto a estudantes de pós-graduação como de graduação, entre outros.

2.9.1. O INGLÊS COM PROPÓSITOS ESPECÍFICOS (IPE) NO CONTEXTO BRASILEIRO: INSTRUMENTAL COMO SINÔNIMO DE LEITURA

No contexto brasileiro, o IPE é mais comumente conhecido como inglês instrumental²². Para Scaramucci (1995), a abordagem instrumental foi introduzida nos anos 1970, a princípio, nas universidades federais. Por volta de 1978²³, o IPE começou a ganhar mais espaço através de um projeto nacional, que envolvia 23 universidades federais brasileiras e era coordenado pelo programa de mestrado em Lingüística Aplicada (LA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Complementando as considerações feitas por Scaramucci (1995), Gattolin (2005: 6) nos lembra que a finalidade específica dos cursos de Inglês Instrumental era ensinar a leitura nas universidades federais:

Rompendo com a tradição que entendia a leitura como produto da compreensão, os difusores do ensino instrumental passaram a considerá-la a partir da visão da psicolingüística, segundo a qual o leitor não depende apenas de seu conhecimento lingüístico para construir o sentido do texto, mas também, e principalmente, de seu conhecimento lingüístico prévio e das estratégias de leitura.

Embora em outros contextos de ensino o IPE seja desenhado para atender a outras necessidades, que podem ser diferentes da leitura, dentro de nosso contexto de ensino, o Inglês Instrumental é entendido como um sinônimo para a leitura. Isso ocorre, porque, no Brasil, a habilidade da leitura é a que se mostra mais necessária para os alunos de nosso contexto de ensino, dada a necessidade dos aprendizes com relação à leitura de bibliografia em Inglês.

Dessa forma, conforme relata a autora, o enfoque dado às estruturas lexicais, morfológicas e sintáticas tornou-se demasiadamente superficial,

²² Tal fato ocorre, entre outras coisas, pelo grande impacto e influência do projeto da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, quando esse ensino foi proposto no contexto brasileiro.

²³ Foi no ano de 1980 que o projeto começou oficialmente e recebeu ajuda de agências nacionais e estrangeiras. Sua primeira fase foi experimental, com o intuito de averiguar se existiria resposta favorável à proposta que estava sendo feita. O projeto foi coordenado pela Dra. Maria Antonieta Alba Celani, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.

impedindo que muitos leitores ultrapassassem o nível de compreensão global do texto.

Para Gattolin (2005:6), isso ocorre:

Porque os tópicos que são abordados no conhecimento lingüístico (conjunções, marcadores, elementos de referência e formas verbais passíveis de desempenharem o papel dos marcadores textuais, indicando tempo – presente e passado – e probabilidade, além de forma imperativa) visam, na verdade, o ensino das estratégias de leitura, uma vez que estão, quase todos, relacionados aos mecanismos de compreensão global do texto. O vocabulário, por sua vez, é ensinado pelo enfoque dado aos afixos e ao reconhecimento de cognatos.

Para Scaramucci (1995), a relação entre o conhecimento de vocabulário e a compreensão de leitura tem sido demonstrada nas pesquisas, tanto em LM quanto em LE. Para a autora, o professor deve, sim, enfatizar o aprendizado do vocabulário, proporcionando condições de aprendizagem para os alunos, a começar, muitas vezes pelo desenvolvimento das palavras mais freqüentes, para, a partir daí, seguir para as estruturas menos freqüentes.

Em algumas situações, conforme discutido por Busnardo & Moraes (1982), o vocabulário pode pertencer mais aos alunos que aos próprios professores, e esse fato deve ser considerado. O professor deve, a partir daí, adequar uma situação que seja pertinente em sala de aula, para poder dar continuidade a seus objetivos, sempre se lembrando da importância que deve ser dada às necessidades dos aprendizes.

Conforme pontuado por Gattolin (2005: 7):

Essa pouca ênfase dada ao vocabulário nos cursos de Inglês Instrumental remete-nos à década de 80 – início do movimento comunicativo –, quando o foco do ensino de língua voltou-se para a construção do significado através do discurso e da inferência. Na época, era sugerida a possibilidade de se adquirir o vocabulário de maneira indireta, por meio de contato do aprendiz com a palavra-alvo, no contexto em que ela se insere, não havendo, portanto, necessidade de enfatizá-la em outras atividades, pois sua aquisição ocorreria naturalmente.

A leitura é, de acordo com Scaramucci (1995), a habilidade que tem função social maior, sendo exigida nas escolas e também a mais importante a ser trabalhada pelos professores. Dessa forma, estando o Inglês Instrumental pautado no atendimento das necessidades dos alunos, ele é utilizado como sinônimo para leitura.

Aliado a isso, conforme nos lembra Gattolin (2005), muitas instituições de ensino superior introduziram em seus currículos o curso de Inglês Instrumental-leitura, cujo objetivo não era ensinar LE, mas sim ensinar leitura em LE. Portanto, tais cursos entendiam que os alunos já possuíam conhecimento lingüístico necessário em LE, o que sabemos não ser verdade, na maioria das vezes.

A abordagem instrumental fundamenta-se em um modelo de leitura descendente (*top down*). A justificativa para tal fato é o ano em que surge o IPE e que coincide com o desenvolvimento do modelo psicolingüístico de leitura e também a função exercida pelo conhecimento de mundo desempenhado pelo aluno, minimizando a tarefa do professor, fazendo com que ele atue, em muitos casos, como “consultor”, conforme discutido por Dudley-Evans & St John (2005).

Para Scaramucci (1995:15), isso ocorre porque a abordagem instrumental enfatiza “O componente cognitivo ou o uso do conhecimento prévio através de um trabalho que focaliza as estratégias. Dentre elas se destacam, especialmente, as estratégias de inferência lexical”.

A autora (op. cit.: 16) ainda alerta que: “Um foco em estratégias, ou no componente cognitivo via ativação de esquemas de conhecimento prévio não parece suficiente para compensar as insuficiências lingüísticas e levar à compreensão. Em outras palavras, um ensino de leitura descendente não parece instrumentalizar o leitor para uma leitura independente”

Ainda de acordo com Scaramucci (1995: 17): “Não resta dúvida de que uma abordagem que se propõe a ensinar a leitura, sem que o aprendiz tenha que aprender a língua-alvo, apenas fazendo uso dos recursos cognitivos de que ele já dispõe em LM, tem um apelo muito grande”. Para a autora, essa possibilidade de

ensinar a leitura dentro do modelo descendente apenas dá ao leitor a impressão de que ele está em controle da situação, uma vez que a visão de leitura subjacente ainda é de recuperação de significado, em que o leitor é visto como um mero decodificador da mensagem do autor.

Grigoletto (2002) considera que a utilização única e abusiva das estratégias é fator limitante para o desenvolvimento da leitura, que pode anular a constituição do aluno-leitor na sala de aula, na medida em que ele não contribui com seu conhecimento, no sentido de interagir e negociar com o texto, para construir um sentido.

2.9.2. AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E O PROFESSOR DE IPE

As estratégias são entendidas como cognitivas e metacognitivas. No entender de Kleiman (1993), as estratégias cognitivas seriam aquelas operações realizadas de modo inconsciente, antes que o leitor atinja o nível consciente. As estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais o leitor tem controle consciente, no sentido de ser capaz de dizer e explicar sua ação.

De acordo com Kleiman (1993), tanto estratégias quanto habilidades lingüísticas são necessárias, porém, não são suficientes para realizar o ato de ler. Para a autora quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Tais estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que, por sua vez, é inferida através do comportamento verbal e não-verbal do leitor, isto é, da maneira como ele responde a determinadas perguntas sobre o texto, dos resumos que faz, das paráfrases e também o modo como ele manipula o objeto, ou seja, se apenas folheia o texto sem se deter em parte alguma, se sublinha, se relê ou mesmo se passa os olhos rapidamente pelo texto.

Entendemos que as estratégias cognitivas são automáticas. Por exemplo, se o aprendiz já sabe o significado de uma palavra dentro de um texto,

ele não precisa inferir seu significado através do contexto. Já as estratégias metacognitivas não são automáticas, ou seja, são aquelas que o professor ensina para o aluno em sala de aula. Portanto, as estratégias são recursos usados pelo leitor para a compreensão do texto.

Leffa, por sua vez (1996: 48-49), ao definir o que são estratégias, sugere que: “A solução proposta é que se classifiquem as atividades cognitivas e metacognitivas não pelo critério do envolvimento da consciência, mas pelo critério do tipo de conhecimento utilizado para executar a atividade, que vamos chamar de conhecimento declarativo e conhecimento processual”

O conhecimento declarativo envolve apenas a consciência da tarefa a ser realizada. O indivíduo sabe o que tem que fazer e é capaz de fazê-lo; como exemplo, resumir um texto. Dessa forma, o conhecimento declarativo pertence ao domínio das atividades cognitivas; já o conhecimento processual envolve não apenas a consciência da tarefa a ser realizada, mas, de certa forma, exige a consciência da própria consciência. O indivíduo não apenas sabe, mas sabe que sabe ou mesmo até que ponto não sabe. Para Leffa (1996: 49):

É uma espécie de avaliação e controle do próprio conhecimento. Essa avaliação envolve não apenas o produto do conhecimento, mas o controle do próprio processo necessário para se chegar ao produto, ou seja, o sujeito não tem apenas consciência do resultado da tarefa, mas também consciência do processo que deve seguir para chegar ao resultado.

O autor (op. cit: 49) faz outra observação interessante, quando diz que: “A leitura rápida e fácil, concentrada no conteúdo, é uma atividade cognitiva. A descoberta de que houve um problema e de que uma correção no rumo da leitura precisa ser feita para recuperar o texto é uma atividade metacognitiva”.

Dessa forma, em cursos de inglês instrumental, em que o foco é o ensino de leitura, podemos inferir que o professor é responsável por ensinar seus alunos a utilizarem estratégias metacognitivas para construir significado a partir

daquilo que lêem. O professor é, portanto, figura indispensável nas aulas de inglês instrumental.

Seria desejável, portanto, que a interação entre professor e alunos ocorresse a todo o momento. O professor possui o conhecimento lingüístico, embora não necessariamente apresente domínio dos termos técnicos. Dessa forma, aprendiz e professor não gozam do mesmo *status* em sala de aula. É por isso, portanto, que o conhecimento-prévio trazido pelo aluno se faz tão importante nesse contexto, para que ocorra diálogo entre as duas partes, conforme asseverado por Busnardo & Moraes (1982).

Outro ponto importante que deve ser considerado com relação à atitude do professor de IPE em sala de aula é reconhecer e aceitar o conhecimento trazido por seu aluno, pois este será o desenvolvimento-chave para o decorrer da aula. É nesse sentido que Dudley-Evans & St John (2005) utilizam o termo “consultor de língua”. É, portanto, nesse momento que professor e aluno se tornam cúmplices no processo de ensino-aprendizagem de LE, especialmente em situações de IPE.

Conforme nos lembra Robinson (1991), ser professor de IPE não é uma tarefa fácil. Um dos principais requisitos deveria ser a flexibilidade. Qualquer que seja o treinamento dado ao professor de IPE e, em qualquer situação, para que ele se torne, de fato, um professor qualificado de IPE, ele vai precisar de mais experiência, de treino adicional, de esforço extra.

Todavia, um dos grandes problemas enfrentados pelo professor de IPE é a sobrecarga de trabalho a que ele está exposto. A ele são designadas inúmeras tarefas. Para Khuwaileh (1996), o professor de IPE é comparado a um camaleão, pois, além de ser professor, ele deve ser o responsável por projetar o curso, por preparar o material e também avaliá-lo. Deve ser, ainda, especialista em análise de necessidades, o que não é fácil, ainda mais quando o professor não possui respaldo teórico para seu desenvolvimento.

CAPÍTULO III

DESCREVENDO A PRÁTICA DA PROFESSORA

*Os que se encantam com a prática sem a ciência são
como os timoneiros que entram no navio sem timão
nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino.
(Leonardo da Vinci)*

3.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos o curso de leitura ministrado pela professora deste estudo e descrevemos o material didático e o questionário de análise de necessidades por ela utilizados. Além disso, descrevemos o pré-teste e o pós-teste de leitura aplicados.

Cabe-nos esclarecer que este capítulo é essencialmente descritivo e visa corresponder à primeira fase do processo: descrever, conforme sugerido por Smyth (1992) (vide capítulo II).

3.2. O CURSO

O curso que se tornou o cenário desta pesquisa surgiu da parceria entre uma empresa de manutenção de aeronaves, localizada no interior de SP, e a área de língua inglesa de uma universidade pública, ambas localizadas em uma cidade do interior paulista.

O gerente da referida empresa procurou duas professoras (as futuras coordenadoras do curso de extensão) de inglês dessa universidade a fim de lhes solicitar uma proposta de curso que viesse a atender a necessidade que seus funcionários tinham de ler manuais em inglês.

As professoras propuseram um curso de extensão na universidade em que trabalham e, após aprovação em todas as instâncias, apresentaram a proposta ao gerente da empresa, que também a aprovou.

Foi acordado que os funcionários teriam duas aulas semanais, cada qual com duração de 90 minutos. As aulas aconteceriam no período da tarde, após o expediente de trabalho.

Contemplando as necessidades expostas pelo gerente, o curso desenvolvido visava contribuir com o desenvolvimento da leitura dos funcionários selecionados e se fundamentava em uma abordagem instrumental, cujo objetivo era fazer com que os alunos/funcionários da empresa pudessem realizar, a contento, a leitura dos manuais de manutenção escritos em língua inglesa, de maneira satisfatória e autônoma, sem a necessidade de traduzi-los.

Para que o curso fosse viabilizado, as professoras precisaram montar uma equipe, composta por alunos do curso de Letras. Esses alunos não só atuariam como professores no curso de extensão, como também colaborariam com a produção do material didático, o qual será explicitado mais adiante.

Ao fecharem o contrato para o desenvolvimento desse curso, alguns critérios foram considerados para a seleção desses alunos (futuros professores das turmas), entre eles: conhecimento da língua inglesa, responsabilidade e vontade de trabalhar nesse contexto. Os professores recebiam uma bolsa para trabalharem no curso, mas os alunos não pagavam.

Após o início das aulas, os professores e as coordenadoras se reuniam semanalmente para discutir o andamento do cronograma e os problemas enfrentados em sala de aula, tais como baixa frequência e dificuldades dos alunos.

O curso começou em março de 2003, quando foi aplicada uma prova²⁴ aos 160 funcionários que iriam participar do curso, para que fossem diagnosticados seus níveis de conhecimento de língua e fossem formados os grupos. Essa prova continha 20 questões: 15 de múltipla escolha e 5 discursivas.

²⁴ Essa prova foi feita para agrupar os alunos no módulo I, conforme explicitamos no Capítulo I. Os alunos seriam agrupados em turmas de 20. O critério para essa seleção era a nota alcançada na prova. Dessa forma, após ocorrido o agrupamento, os módulos receberiam os nomes A, B, C, e assim por diante. Essa era uma prova de seleção, aplicada apenas no início do curso, e seu objetivo era selecionar os alunos para dividi-los em módulos.

Naquele momento, foram formados 8 grupos, caracterizados como modulo I, conforme já explicitado. No decorrer das aulas, os professores do curso fizeram com que os alunos escolhessem nomes para as turmas. Como exemplo, *“Fly by Wire”*.

O curso²⁵ era dividido em quatro módulos, com a duração de aproximadamente quatro meses cada um. A avaliação era conduzida a partir de duas provas escritas, aplicadas no decorrer do semestre. Por exemplo, se o módulo tivesse seis unidades (como este em que a professora deu aulas, a saber, para uma turma de modulo II), a primeira avaliação seria aplicada após o desenvolvimento da terceira unidade, com a respectiva matéria trabalhada até o momento. A avaliação seguinte era aplicada no final da unidade seis, porém a matéria a ser cobrada na prova referia-se a todo o semestre.

Além dessa avaliação formal escrita, havia, também, uma avaliação contínua, com base na proposta de um desenho de curso espiral, em que os conteúdos do programa de ensino eram repetidos ao longo do semestre, dando oportunidade de reforço aos que já haviam conseguido assimilar os itens trabalhados em sala de aula, além de oportunidade de aprendizagem àqueles que ainda não haviam conseguido desempenho satisfatório na etapa. A média para ser aprovado era 7,0.

Outros critérios avaliativos eram a participação dos alunos em sala de aula, entendida, aqui, como atitude, interesse, realização das atividades, participação nas aulas realizadas no próprio local de trabalho (hangares e oficinas), além de acompanhamento das tarefas realizadas em casa, quando propostas pelo professor.

No entender das coordenadoras, outra forma de averiguar o rendimento dos alunos seria por meio da motivação. Assim, algumas aulas foram

²⁵ No segundo semestre do segundo ano do curso, não existia apenas o módulo I, já existiam 4 módulos (I, II, e IV). Cada um deles foi sendo criado à medida que o aluno era aprovado para o módulo seguinte. Dessa forma, a classificação dos alunos para os módulos era feita de acordo com a pontuação descrita na prova de seleção: módulo I, 0-25 pontos; módulo II, 26-50 pontos; módulo III, 51-75 pontos; e módulo IV, 76-100 pontos. Todavia, quando o aluno tirava, por exemplo, 26 pontos, sua prova era revista e, em algumas situações, ele ficaria classificado no módulo I. O mesmo critério era usado para os outros módulos.

desenvolvidas nos locais de trabalho dos alunos para que eles pudessem utilizar a língua inglesa para falar sobre sua rotina de trabalho e também para a recepção de estrangeiros que vinham até a empresa.

Embora a empresa tivesse aprovado essas aulas, elas não podiam ser oferecidas com muita frequência, por questões de política empresarial e porque a empresa temia que o foco de aula (leitura) fosse perdido. A empresa entendia que as aulas dadas no hangar não seguiriam um esquema tradicional de ensino, em que o aluno recebia, através de um material impresso, exercícios que deveriam ser realizados em sala. Dessa forma, a empresa entendia que essas aulas focariam mais a conversação, e este não era o objetivo da empresa naquele momento.

Porém, a justificativa dada pelas coordenadoras era a de que o rendimento dos alunos nas aulas de leitura em sala de aula poderia melhorar se eles estivessem motivados. Essa motivação viria da descrição que eles fariam sobre o lugar em que trabalhavam, já que se sentiam valorizados por aquilo que faziam na empresa. Por isso essas aulas foram sugeridas.

Por diversas vezes o curso enfrentou problemas com relação à frequência dos alunos. A empresa sempre considerou essa postura, a de estar presente na sala de aula, como uma das mais importantes, pois o aluno fazia o curso gratuitamente. Dessa forma, a frequência também era um dos critérios para a avaliação. Embora algumas turmas apresentassem maior problema de frequência do que outras, nunca foi questionado que o problema pudesse estar no professor ou na professora da turma.

Uma das possibilidades para tentar melhorar o índice de frequência dos alunos foi lançar uma disputa entre as turmas. Portanto, a turma que alcançasse maior presença em sala iria comemorar a vitória em um rodízio de pizzas com todos os professores do curso.

3.2.1. **DESCREVENDO UMA AULA TÍPICA DA PROFESSORA NO CURSO DE LEITURA**

O trecho a seguir foi baseado nas anotações de aula da professora.

“A primeira coisa que eu fazia quando chegava à empresa era ver se tinha algum avião no pátio. Eu gostava de ver os aviões lá. Depois, quando eu estava na sala de aula, já dentro da sala de aula, mesmo, eu arrumava minhas coisas na mesa, separava o material de aula dos alunos.

Às vezes, escrevia frases de incentivo na lousa ou alguma coisa bacana que eu tivesse recebido por e-mail. Depois, eu verificava se o ar condicionado estava funcionando. Eu torcia para não estar, pois eu não gostava do ar condicionado, mas a sala era muito, muito quente mesmo. Então, se os alunos pedissem, eu ligava.

Antes de os alunos entrarem na sala, eu ia até o corredor e pegava um copo d'água. Quando os alunos começavam a chegar, eu já ia dando o material e começando a aula, mesmo não estando todos na sala. Cada vez que os alunos chegavam, eu começava o tema da aula novamente, e os alunos que já tinham escutado não prestavam muita atenção. Com o tempo, fui percebendo que o melhor mesmo era deixar todos chegarem ou, pelo menos, a maioria, para começar a aula. Assim, eu não teria que parar toda vez.

Eu sempre começava a aula pelo início do material ou eu corrigia algum exercício que tivesse ficado da aula anterior. Se a aula começasse com um texto, eu dava um tempo (bem curto) para os alunos lerem e, depois, eu pedia que eles (eu os separava) lessem o texto em voz alta.

O próximo passo era responder às perguntas. Eu não tinha muita paciência de esperar o aluno responder tudo, pois eu acreditava que estávamos perdendo tempo, pelo fato de termos apenas 90 minutos de aula. Então, em algumas situações, eu acabava colocando a resposta na lousa, antes mesmo de o aluno ter terminado o que estava sendo pedido no exercício.

Enquanto os alunos iam fazendo (ou, pelo menos, tentando) o exercício, eu perguntava para eles se estava tudo bem em casa, como havia sido o final de semana. Se fosse a primeira vez na semana que eu os estivesse vendo, perguntava quem tinha ficado na cidade, quem tinha estudado inglês, entre outras questões.

Eu seguia o material à risca, mas, algumas vezes, dava um jogo de vocabulário²⁶ para os alunos que eu tinha anotado em uma agenda minha, pois meus alunos sempre pediam ditado em sala de aula. Esse jogo era de um livro com atividades de cinco minutos em inglês. O nome do jogo era “Box Categories”, e eles tinham que colocar a palavra no espaço correto. Por exemplo, duas categorias: “drinks” e “animals”. Aí eu dizia: “water”, e eles tinham que colocar no “drinks”; depois eu falava: “bear”, e eles tinham que colocar nos animais.

Eles adoravam isso, e eu também gostava. Eu tinha a sensação de estar ensinado mais vocabulário para eles. Eu realizava a atividade sempre nos minutos finais da aula.

O horário de saída dos alunos era às 18 horas, pois o ônibus saía às 18h15. Às vezes, eu segurava os alunos em sala de aula, e eles saíam depois, correndo, para não perderem o ônibus. Isso acontecia, pois, após dar o jogo, eu queria retomar o assunto da aula, pois, dessa forma, eu sentia que tinha cumprido meu dever em sala de aula.

Eu percebia que os alunos gostavam de mim, e eu gostava deles. Uma aula típica de leitura seguia basicamente o procedimento apresentado acima: um texto, os alunos deveriam usar as estratégias de leitura para responder às perguntas que estavam no texto. Eles deveriam se basear, no texto e também nas estratégias. Isso sempre!

Essa era a forma que eu procedia em sala de aula. Sempre fazia brincadeiras, para tornar a aula menos cansativa, pois o serviço deles não era fácil na empresa. Embora algumas turmas tenham enfrentado problemas com relação

²⁶ Era um ditado. Eu ditava as palavras para que os alunos pudessem agrupá-las em categorias semelhantes (bebida, animais, entre outras). O objetivo era ampliar o vocabulário na língua em foco.

à freqüência em sala de aula, não posso reclamar da minha turma do módulo II, nem mesmo das outras turmas para as quais eu dei aulas. Minhas turmas sempre ficaram em primeiro lugar, com os menores índices de falta. Eu sempre procurei respeitar muito meus alunos. Eu adorava lecionar para eles. Era, com certeza, o melhor momento do meu dia!”.

3.3. O MATERIAL DIDÁTICO

Conforme já informado, o material didático era produzido pela equipe responsável pelo curso – professoras coordenadoras e alunos do curso de Letras. A professora deste estudo, entretanto, também, desenvolveu algumas atividades para o curso. Além disso, ela era uma das pessoas responsáveis por selecionar textos dos manuais para a preparação das atividades de cada unidade. O critério para a seleção desses textos era que eles pertencessem ao manual de manutenção das aeronaves e que pudessem ser compreendidos tanto pelos alunos do hangar como das oficinas²⁷.

A professora ministrava aulas para uma turma de módulo II, conforme mencionamos anteriormente. Portanto, o material que mostraremos é referente a esse módulo, que apresentava seis unidades. Tais unidades referiam-se: 1) à revisão das estratégias de leitura (apresentadas mais adiante na descrição do material); 2) aos marcadores textuais; 3) às palavras-chave; 4) aos verbos frasais; 5) aos verbos modais; e 6) às instruções²⁸. Entre as unidades citadas, apenas a primeira e a quinta eram unidades de revisão, as outras seriam apresentadas aos alunos pela primeira vez.

Na primeira unidade, os professores tinham que revisar as estratégias de leitura trabalhadas no módulo I, mostrando aos alunos que a compreensão das estratégias era importante para o entendimento das leituras dos manuais.

²⁷ Era desejado que os textos fossem, por exemplo, de procedimentos de segurança, pois, mesmo que os alunos presentes em sala de aula fossem de diferentes sessões (hangares e oficinas), todos eles, em alguma situação, já teriam tido acesso a esse tipo de texto, quando ingressaram na empresa.

²⁸ A intenção dessa unidade era trabalhar os imperativos.

A unidade 2 apresentava aos alunos os marcadores textuais. A função do professor era explicar para os alunos a importância de seguir uma sequência para realizar determinada atividade, especialmente dentro dos manuais com os quais eles tinham que trabalhar.

Para a unidade 3, os professores deveriam trabalhar a importância das palavras-chave, mostrando que elas são fundamentais para a compreensão de um texto e que seu não-entendimento poderia causar problemas durante a leitura.

A unidade dos verbos frasais foi criada após o contato dos professores com esses termos, pois os verbos frasais apareciam nos manuais, e os alunos deveriam entender que a compreensão não ocorreria pela simples tradução de cada termo, individualmente.

Embora fosse uma unidade de revisão, a quinta unidade era muito importante para os alunos. A tarefa dos professores era explicitar, especialmente, a diferença entre o “*have to*” e o “*must*”, pois ambos apareciam frequentemente nos manuais, e seu entendimento deveria ocorrer sem que ficassem quaisquer dúvidas.

A última unidade era de instruções. Os professores deveriam trabalhar os imperativos com os alunos, mostrando que o cumprimento de uma ordem era bastante necessário para o procedimento de uma tarefa de manutenção.

Embora tenhamos trazido quase todas as atividades trabalhadas pela professora, por questões de contrato firmado entre a universidade e a empresa, textos referentes às aeronaves não poderão ser aqui disponibilizados. Dessa forma, apenas esses textos não serão apresentados; o restante do material, sim.

Um dos professores do curso era o responsável pela formatação do material. Quando a unidade ficava pronta, cada professor era responsável por xerocar o material para sua própria turma.

Nesse momento, a professora deste trabalho não tinha noções sobre o que era o inglês instrumental e também não sabia se teria capacidade para dar aulas em inglês, mas aceitou o convite.

3.3.1. AS UNIDADES DO MATERIAL E COMO FORAM TRABALHADAS

Antes de apresentarmos a descrição das atividades do curso de leitura para o qual a professora deu aulas, seguida de seus relatórios, para mostrarmos como era sua prática, disponibilizaremos, a seguir, uma tabela desenvolvida para mostrar quais eram as atividades do módulo II, já que o curso trabalhava com textos específicos e também gerais.

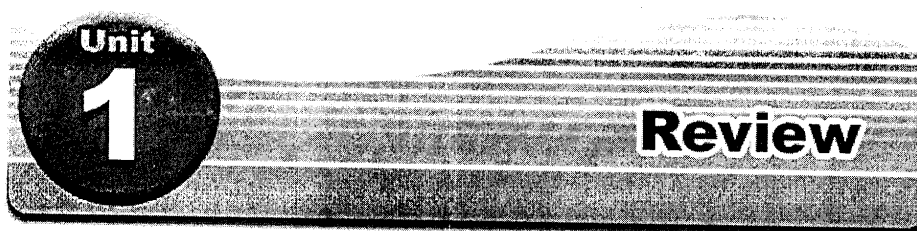
Nossa intenção, ao apresentarmos essa tabela, é mostrar, em especial, as atividades relacionadas aos manuais de manutenção de aeronaves (e também sua porcentagem, dentro de cada unidade), já que o objetivo da empresa era fazer com que os funcionários (alunos) conseguissem obter melhor desempenho na leitura desses manuais.

Tabela 1 – Material didático referente ao módulo II

Material didático referente ao módulo II				
Unidade	Total de atividades	Atividades diversas (desenvolvidas com textos gerais)	Atividades do manual (desenvolvidas com textos específicos)	Porcentagem de atividades do manual
1 (Review)	8	5	3	37,5%
2 (Text markers)	7	6	1	14,28%
3 (Key words)	5	3	2	40%
4 (Phrasal verbs)	4	3	1	25%
5 (Modal verbs)	2	2	0	0%
6 (Instructions)	5	5	0	0%

A atividade que mostraremos agora é referente à primeira unidade do módulo II. Era uma unidade de revisão. O professor deveria revisar as estratégias de leitura trabalhadas com os alunos no módulo I. Em seguida, deveria trabalhar os exercícios propostos, utilizando as estratégias de leitura.

Unidade 1: Revisão – Módulo II



Reading strategies

Prediction: the strategy of thinking about the text before reading it, anticipating its subject and words/expressions you think are likely to be found in it. Your predictions may be confirmed, reformulated or abandoned after reading the text.

Layout: observing the organization of the text, that is, its appearance, we can infer what kind of text we are going to read, for example: an article, a recipe, a poem, an entry from a dictionary, etc.

Context: This strategy explains that sometimes it is possible to realize the meaning of a word by clues given in the text, that is, words that are nearby, the topic, etc.

Background Knowledge: information you already have about the subject, your own experience will help you to have a better understanding of the whole text.

Typographical clues: the clues or tips shown in the text that we can notice at a first glance. They help us to discover much information about the subjects, as dates, titles, graphics, etc.

Skimming: the act of taking a look at the text to get general information about the subject.

Scanning: the act of taking a quick look at the text to get specific information from it.

Warmup

The following texts are excerpts taken from the Quality Management System Manual. Pay attention to them and indicate some words that you think are different from the original version.

1)

"AFS-600 also subscribes to the ideals outlined in the IAA's (Ibaté Aviation Administration) - Model Work Environment (MWE) Vision Statement. This statement describes the social characteristics that each employee should expect in a professional work environment."

2)

"A Model Work environment is an unproductive and hospitable environment with at least four characteristics:

- All employees have the opportunity to develop to their potential and contribute fully to the disorganization;
- The contributions of all employees are supported and encouraged;
- Discrimination and harassment in the workplace have been eliminated; and
- The Nation's diversity is reflected."

Source: www.faa.gov

Reading Strategies

❖ Take a look at the text used in the Warm Up activity. Then, answer the following questions:

1) Can you predict the subject of the text, considering its title ("Work Environment")? Mention some words that might appear in this text.

2) Based on the layout of the text, where do you think it was taken from?

3) Still considering the layout, answer these questions:

a) What page is the text is taken from?

b) When was this text published?

4) Based on your background knowledge, what do you know about "work environment"?

5) Using the skimming strategy, inform:

- Where can you find more information about the Agency's MWE commitment?

6) Using the scanning strategy, answer these questions:

a) According to the manual, what are some product requirements needed to achieve a good work environment?

b) What are four characteristics of a productive and hospitable work environment?

Source: www.faa.gov



AFS – 600 QMS MANUAL (Revision 1.2)
Page 20 of 1
ISO – 9001.DOC

December 23, 2003

6.4 Work environment

Each branch will determine and manage the work environment needed to achieve conformity to product requirements. This includes ergonomic considerations for furniture, workplace/cubicle layout, consolidation of work team members, and communicating to division management and/or MMAC issues related to MMAC services (see 6.3a and 6.3c).

AFS-600 also subscribes to the ideals outlined in the FAA's Model Work Environment (MWE) Vision Statement. This statement describes the social characteristics that each employee should expect in a professional work environment.

FAA Model Work Environment Vision Statement
A Vision of Fairness, Accountability and Respect.

A Model Work environment is a productive and hospitable environment with at least four characteristics:

- All employees have the opportunity to develop to their potential and contribute fully to the organization;
- The contributions of all employees are supported and encouraged;
- Discrimination and harassment in the workplace have been eliminated; and
- The Nation's diversity is reflected.

It's not a program, It's the FAA Way.

Information about the Agency's MWE commitment is located on the National Office of Civil Rights Web site: <http://www.faa.gov/acr/acrhome.htm>

A seguir, mostraremos como a atividade foi trabalhada.

“Fiz a revisão das estratégias de leitura que estavam no início da unidade para meus alunos. Perguntei quais deles gostariam de ler em voz alta as estratégias. Apenas três alunos quiseram, mas eu fiz com que todos lessem um pouco.

À medida que os alunos iam lendo, eu ia lhes explicando qual era a importância de cada uma das estratégias, com exemplos que eu mesma colocava na lousa. Eu enfatizei muito a importância da estratégia do contexto para meus alunos. Eu dizia que, em algumas situações, mesmo quando eles não sabiam todo o vocabulário de um texto, se eles tivessem entendido o contexto, eles conseguiriam realizar a atividade proposta e entender a mensagem que estava sendo dita naquele momento.

Após terminar de explicar as estratégias para os alunos, eu dei a atividade de “Warm up”. Falei que, nos dois primeiros exercícios, os alunos tinham que ler os excertos e tentar achar qual palavra não apareceria no texto original. O primeiro foi mais fácil para os alunos; no segundo, eles tiveram um pouco mais de dificuldade. Depois, trabalhei os exercícios relacionados às estratégias de leitura. Trabalhei a predição, o layout e, depois, explorei um pouco do “background knowledge” do aluno. No final, trabalhei as estratégias de “skimming” e “scanning”. Depois dessas atividades, eu entregava o texto para os alunos. Eu fazia com que eles lessem em voz alta, para terminar a atividade.”

(Relatório de aula da professora²⁹. Unidade 1; revisão; Módulo II)

Embora a próxima atividade seja do manual, iremos disponibilizá-la para nosso leitor, pois ela não apresenta detalhes referentes às aeronaves. Ela é composta por uma ficha de inspeção de procedimentos de manutenção. As outras

²⁹ Apenas a parte do relatório em que a prática da professora é descrita foi apresentado. Todavia, o modelo completo de relatório está presente no anexo 3 deste trabalho.

atividades relacionadas ao manual eram bastante semelhantes a essa atividade (o tipo de pergunta feita nos exercícios). Dessa forma, as atividades seguem basicamente essa mesma estrutura.



Manual Activity

Layout:

1. What kind of text is this? How did you get this conclusion?

Background knowledge:

2. Who works with this text?

3. What kind of information does it usually bring?



Prediction:

4. Which of the following piece of information do you think could appear in this text?

- a) Task
- b) The name of the person who will perform the task
- c) The name of the aircraft
- d) The name of the company
- e) The material and tools the person should use

Skimming and Typographical Clues:

Read the text quickly and answer the following questions:

A) In which ATA can you find information about this task?

B) What kind of task is this?

C) Describe briefly the procedure that must be done.

D) Is this work card ready? Is there any information to complete?

Scanning:

- a) What piece of information should you use to complete the blank "Performed by"?
- b) What piece of information should you use to complete the space "Inspected by"?
- c) Is it necessary to complete the square "RII Inspected by"?
- d) What kind of information can appear in the blank "Work accomplished or pendency reason"?



Cognates:

Write down 5 cognates from the task. Be careful: there is a false cognate there! Can you identify it?

“Comecei a aula perguntando aos alunos se todos usavam esse tipo de ficha. Eles disseram que não. Essa ficha era usada mais pelo pessoal do hangar, e, na minha sala, só tinha um profissional atuante no hangar. A ficha da oficina era diferente.

Depois, trabalhei com os alunos as atividades propostas. A primeira pergunta eu praticamente já tinha respondido, mas fiz com que os alunos falassem um pouco para que pudéssemos discutir o assunto.

Depois, trabalhei o “background knowledge” com os alunos, e eles responderam a duas perguntas. O próximo exercício era de predição, mas as alternativas para serem previstas já haviam sido dadas aos alunos. Eu apenas fui discutindo cada alternativa com eles.

Depois, trabalhei com a estratégia de “skimming” e também a das dicas tipográficas. Pedi que os alunos tentassem responder rapidamente às questões que haviam sido propostas. Quase todas as respostas estavam no texto, apenas algumas o aluno tinha de interpretar, como era o caso da alternativa D, em que se perguntava se a ficha de trabalho estava pronta e se faltava alguma informação para ser completada.

Eu não sabia exatamente essa resposta, mas os alunos me disseram que faltava a parte do “Work Accomplished or Pendency Reason”. Eu aceitei e pedi como isso poderia ser completado. Os alunos tinham uma vaga idéia, mas não sabiam me explicar ao certo. Apenas o aluno que era do hangar me disse que nela deveria constar a tarefa realizada. Se houvesse ficado alguma pendência, eles deveriam colocar, porque essa ficha acompanhava a aeronave, e a próxima pessoa que recebesse a ficha saberia se existia alguma pendência para ser feita.

Perguntei se eles faziam aquilo em português. O aluno do hangar me disse que não, que eles tinham que fazer em inglês. E eu perguntei: e como é que vocês fazem? Ele me disse que já existia uma estrutura mais ou menos pronta para a segunda parte, que era assim: “This task was accomplished by...”,

acompanhada do nome da pessoa. Agora, quando tinha pendência, ele não soube me dizer, pois não eram todos os funcionários que preenchiam essas fichas.

Depois, trabalhei a estratégia do “scanning”. Na verdade, os alunos olharam para o texto, mas as respostas eles mesmos me disseram. O aluno do hangar participou mais, mas os outros também responderam. Os alunos que tinham um pouco mais de facilidade com vocabulário também participaram mais.

Por fim, pedi que os alunos localizassem cinco cognatos no texto (na ficha) e pedi que eles me dissessem qual era o falso cognato. Eles demoraram um pouco para encontrar, e apenas alguns me disseram que era “data”, que não significava “data”, mas sim “dados” e que “data” era “date”.

Alguns alunos, mesmo os que não trabalhavam com as fichas, disseram que algumas aulas nesse sentido seriam interessante, em especial se eles pudessem escrever um pouco, porque, às vezes, eles tinham que fazer isso no trabalho. Eu disse que isso poderia ser estudado, mas desde que a empresa concordasse. Terminei a aula e dispensei os alunos.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 1; revisão; Módulo II)

A atividade seguinte ainda está relacionada à unidade I do módulo II. Esta atividade foi preparada por uma das professoras do curso de extensão.



1. What do you know about this band?



Red Hot Chili Peppers

2. What kind of music do they play?

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ rock | ☐ country |
| ☐ dance | ☐ soul |
| ☐ jazz | ☐ reggae |
| ☐ blues | ☐ romantic |

3. What are their songs usually about?

- ☐ social problems
- ☐ politics
- ☐ love
- ☐ drugs
- ☐ other options

4. Look at the pictures. What is the character of the song doing? Can you predict the song theme?



5. Do you know any song by this group that could be related to the drawing?

Under the bridge

Sometimes I feel
Like I don't have a partner
Sometimes I feel
Like my only _____
Is the city I live in
The city of angel
Lonely as I am
Together we cry



I drive on her _____
'cause she's my companion
I walk through her hills
'cause she knows who I am
She sees my good deeds
And she kisses me windy
I never worry
Now that is a lie



I don't ever want to feel
Like I did that day
Take me to the place I _____
Take me all the way

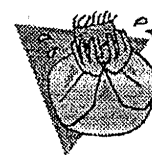


It's hard to believe
That there's nobody out there
It's hard to believe
That I'm all alone
At least I have her love
The city she loves me
_____ as I am
Together we cry



Repeat Chorus

Under the _____ downtown
Is where I drew some blood
Under the bridge downtown
I could not get enough
Under the bridge downtown
Forgot about my love
Under the bridge downtown
I gave my life away



“Era uma atividade de música, e os alunos sempre gostaram muito desse tipo de atividade. Na primeira lição, os alunos tinham que dizer o que conheciam sobre a banda. Eu, por exemplo, não conhecia nada, porque não é um tipo de som que gosto. Poucos foram os alunos que disseram algo; os de mais idade não disseram nada.

Na sequência, os alunos tinham que dizer qual era o tipo de música que os músicos tocavam. Alguns intuíram que fosse rock, pelas tatuagens dos membros da banda. A pergunta seguinte era para saber qual o assunto que as letras das músicas deles falavam. Depois, os alunos tinham que olhar para as figuras, dizendo o que o personagem da música estava fazendo, tentando adivinhar qual seria o tema do som. Por fim, eles tinham que dizer se sabiam o nome da música que era cantada por este conjunto e que poderia ser relacionada com as figuras mostradas.

Depois de trabalhada essas questões, eu apresentei a letra da música para os alunos e coloquei o som para que eles pudessem ouvir. Eles teriam que completar a letra com as palavras que estavam faltando. Percebi que o exercício de completar as palavras foi difícil para os alunos. A maioria não conseguiu, e eu tive que escrever a resposta na lousa.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 1; revisão; Módulo II)

A seguir, no material, apareceria uma atividade do manual.

Atividade do manual
A atividade seguinte era do manual e não poderá ser mostrada, pois tem como base um texto e, conforme já explicitamos, um contrato firmado entre a universidade e a empresa não permite sua veiculação. O texto falava sobre procedimentos para instalação e remoção de componentes. Como exercício: 1) foi pedido aos alunos cinco cognatos; 2) foi

pedido aos alunos três casos de identificação de verbos no imperativo; 3) havia uma questão de compreensão (cuja resposta estava no texto); 4) outra pergunta de compreensão, em que os alunos teriam que dizer se poderiam trabalhar com qualquer tipo de luva para realizar tais procedimentos de remoção e instalação (a resposta também estava no texto); 5) três palavras foram dadas aos alunos, para que eles pudessem identificar o significado, depois, três questões foram feitas: a) como eles tinham adivinhado o significado; b) se eles haviam utilizado o layout para ajudá-los; e c) se o contexto havia sido importante; 6) o aluno deveria escrever três casos de grupo nominal com as respectivas traduções; e 7) uma sentença (retirada do texto) foi dada ao aluno, e duas palavras foram negritadas e colocadas em itálico “*these*” e “*they*”. Os alunos deveriam mostrar a que elementos as palavras em negrito faziam referência. (O texto e as atividades pertencem às páginas 10 e 11, respectivamente.)

A próxima atividade também era pertencente à unidade I do módulo II. Essa atividade foi proposta pela professora deste estudo. Porém, ela não criou a atividade, reproduziu-a de um livro.

VOCABULARY ACTIVITY

Your teacher is going to write on the board some names that could be related to a famous writer. After that your teacher is going to give you some key words that will help you to discover who the person is.

BEFORE YOU READ

William Shakespeare was a very famous writer. What do you know about him? Are these sentences true? Check (x) Yes or No.

1. Shakespeare was American () Yes () No
2. Shakespeare wrote poems and plays () Yes () No
3. He was an actor () Yes () No
4. His plays are still popular today () Yes () No

Now read about William Shakespeare and check your answers.

William Shakespeare

At the age of one, William Shakespeare was **luck** to be alive. After he was born, a deadly **disease** came to England. It was called the plague. But William Shakespeare lived.

Shakespeare grew up in Stratford-upon-Avon, England. He went to school nine hours a day, six days a week. In 1582, at age 18, he married Anne Hathaway, a farmer's daughter. She was eight years older than he was. Their first child was a daughter. Later they had **twins**. In 1585, Shakespeare left Stratford-upon-Avon. His wife and children stayed behind. No one knows why he left or what he did between 1585 and 1592.

In 1592, Shakespeare lived in London. He rented rooms or lived with friends.

He visited his wife and family once a year. Shakespeare became an actor, and he also wrote **plays**. He used to act in his own plays. Some of his most famous plays were *Romeo and Juliet*, and *Macbeth*. He wrote 37 plays in all. They are still popular today.

Then the plague came again. Many people died. The theaters closed for two years. Shakespeare could not write plays, so he wrote **poems**. When the theaters opened, Shakespeare had a theater group. It was the most successful group at that time. Shakespeare earned almost no money from his writing. But he made a lot of money from acting. With this money he bought a large house in Stratford-upon-Avon for his family. He was friendly with the richest people in town. He was a gentleman - a man of high class who didn't have to work.

At age 49, Shakespeare **retired** and went to live in Stratford-upon-Avon. He died at 52. He left his money to his family. He left his **genius** to the world.



VOCABULARY⇒ **Meaning**

Write the correct words in the blanks.

disease	twins	plays	<u>lucky</u>	retired	genius	poems
---------	-------	-------	--------------	---------	--------	-------

1. William Shakespeare had a good fortune. Other babies died, but he did not. He was lucky.

2. The plague was a terrible _____. It was a sickness that passed from one person to another.

3. Shakespeare wrote _____, and his friends acted in them at the theater.

4. Shakespeare wrote very well. He had a special ability. He was a _____.

5. Shakespeare got older. He stopped working and _____.

6. Shakespeare's wife had two children born at the same time. She had _____.

7. Shakespeare wrote about ideas and emotions. The writing had short lines and few words. He wrote _____.

Now, work with a partner to answer these questions. Use complete sentences.

1. What is your *lucky* number?

2. The plague is a *disease*. What are two other diseases?

3. *Hamlet* is a play. What is the name of another famous play?

4. Who do you think a genius is?
5. What do twins have that is the same?
6. What does a person do when he or she retires'?

COMPREHENSION

Understanding the reading

Circle the letter of the correct answer

1. Shakespeare worked _____
 - a) in Stratford-upon-Avon
 - b) in London
 - c) near his family
2. When the theaters closed, Shakespeare _____
 - a) wrote plays
 - b) started a theater group
 - c) wrote poems
3. Shakespeare made his money from his _____
 - a) acting
 - b) poems
 - c) plays

REMEMBERING DETAILS

Reread the passage and answer the questions.

1. At what age did Shakespeare marry?
2. Where did Shakespeare's family live?
3. How many plays did Shakespeare write?

4. What are two plays that Shakespeare wrote?
5. Where did Shakespeare go when he retired?
6. Who did he leave his money to?

UNDERSTANDING THE SEQUENCE

Which happened first? Write 1 on the line. Write happened second? Write 2 on the line.

1. _____ There was a plague in England
_____ William Shakespeare had a daughter
2. _____ Shakespeare had twins
_____ Shakespeare had a daughter
3. _____ Shakespeare went to London
_____ Shakespeare married
4. _____ Shakespeare bought a large house in Stratford-upon-Avon
_____ Shakespeare retired.

“Eu selecionei essa atividade de um livro e achei que ela seria bem interessante, porque o texto era fácil. Eu achei fácil e com muito vocabulário novo para os alunos.

No começo, os alunos não gostaram muito da atividade. Para começar a atividade, escrevi algumas palavras no quadro que poderiam ser relacionadas a Shakespeare, tais como play, book, England, Macbeth. Porém eles só foram dizer que era ele quando eu escrevi “Romeo” e “Juliet”.

Depois, pedi que os alunos me dissessem nomes de autores de livros famosos. Eles disseram Paulo Coelho. Nesse momento, eu olhei para os alunos e continuei a atividade. Fui lendo a atividade da forma como ela havia sido apresentada para os alunos.

Quando eles tinham algum problema em entender o vocabulário para fazer o exercício, eu traduzia para eles. A falta de vocabulário dificultou um pouco a atividade. Quando os alunos trabalharam em duplas para responder às seis questões feitas na sessão de vocabulário, eles gostaram muito, pois puderam falar em Inglês, respondendo em Inglês um para o outro, tendo as perguntas como guia. No geral, foi uma atividade bem recebida pelos alunos.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 1; revisão; Módulo II)

Na seqüência, viria uma atividade do manual.

Atividade do manual
A próxima atividade da unidade era do manual. Novamente um texto sobre remoção e instalação, mas, dessa vez, era sobre remoção e instalação do painel de teto da aeronave. O texto apresentava os procedimentos para remoção e instalação desse painel. A seguir, foi dada ao aluno uma folha com os desenhos do painel de teto e as setas indicativas para sua remoção. Na seqüência, os exercícios.

O exercício: 1) dava aos alunos quatro palavras (*panels – ceiling – removal / installation*) e pedia que os alunos dissessem qual seria o assunto relacionado a essas palavras; 2) pedia se os alunos conseguiriam predizer ao menos três cognatos que apareceriam no texto; 3) perguntava se os alunos haviam confirmado a predição que haviam feito, e, na seqüência, eles teriam que apontar mais três cognatos; 4) solicitava que os alunos prestassem atenção ao item que explicava a remoção do painel de teto e tentassem explicar (em Inglês), com as próprias palavras, qual era o primeiro e o último procedimento que eles deveriam realizar (estava no texto); 5) o exercício do item 4 deveria ser repetido, mas, agora, a explicação deveria ocorrer em relação à instalação, e os alunos deveriam utilizar os cognatos para tentar explicar, com as próprias palavras, como eram os procedimentos; 6) era uma questão de compreensão, porém a resposta não estava no texto, o aluno deveria usar seu conhecimento prévio; 7) apresentava duas palavras opostas (*left e right*). O aluno deveria apontar no texto mais um exemplo de palavras opostas; 8) perguntava se os alunos se lembravam o que era o imperativo, dizendo ao aluno que o texto estava repleto de exemplos, sendo que o aluno deveria encontrar dois exemplos; 9) o aluno deveria dizer o que ela achava que tinha acontecido para as seguintes palavras (*electrical – overhead – remove – disconnect*). O intuito, aqui, era mostrar prefixo e sufixo de palavra. A seguir, os alunos deveriam mostrar quais eram as palavras originais, sem levar o prefixo ou o sufixo. Foi perguntado ao aluno o que aconteceu a essas palavras (eles deveriam dizer que elas haviam recebido um prefixo ou um sufixo). Depois, foi pedido aos alunos que eles explicassem, com as próprias palavras (em Inglês, para os que conseguissem), o que acontecia a uma palavra quando ela recebia um sufixo ou um prefixo; e 10) algumas palavras foram grifadas (dentro de algumas sentenças), tais como, **this**, **they**, **she** e **her**, entre outras. Foi perguntado ao aluno se ele sabia o que eram essas palavras em negrito (eles deveriam dizer que eram elementos de referência). Em seguida, os alunos deveriam dizer a

que palavras esses elementos faziam referência. O texto e as atividades referem-se às páginas, 17,18,19 e 20.

Existiam, ainda, mais algumas atividades da unidade I. Todavia, eram atividades que o professor do módulo I não havia dado, por falta de tempo, e que foram, portanto, inseridas no material do módulo II. Não apresentaremos tais atividades aqui, pois elas não foram trabalhadas pela professora.

As atividades vão da página 21 até a página 26 e referem-se à utilização de dicionários e a um texto em que os alunos deveriam discutir em grupos se eles concordavam ou não com as opiniões ali mostradas. Além disso, eles tinham que dizer a que assunto as palavras em negrito faziam referência. Elas estavam relacionadas a prefixo e sufixo. O texto falava sobre o que as mulheres pensam a respeito dos homens.

Unidade 2 – Marcadores Textuais – Módulo II

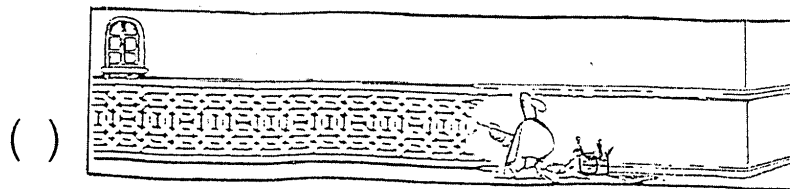
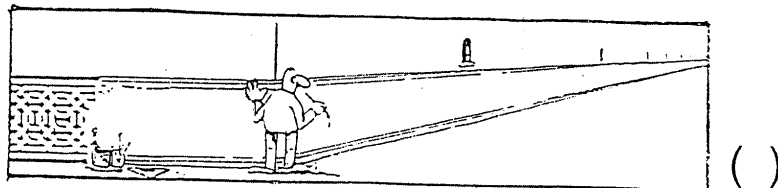
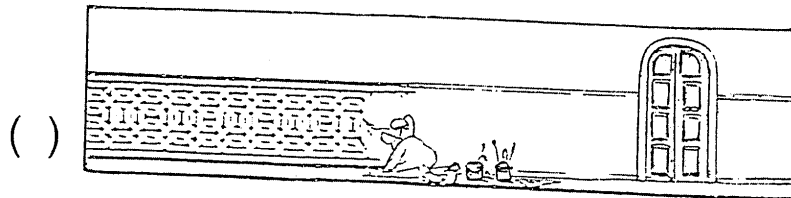
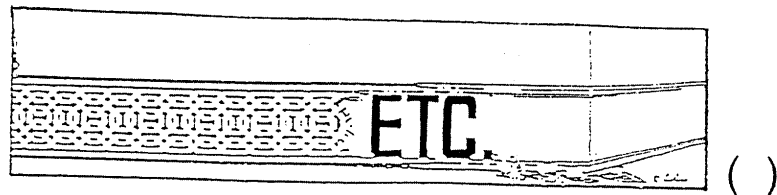
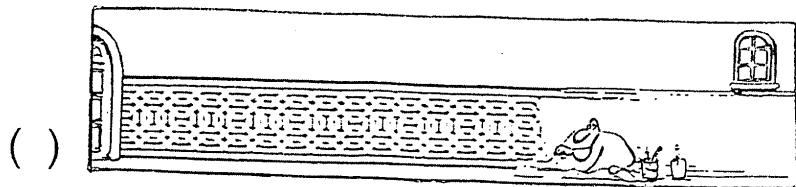
As próximas atividades fazem parte da unidade 2 do material didático pertencente ao módulo II do curso de leitura. O professor deveria trabalhar a idéia de seqüência com os alunos, trazida pelas figuras, explorando a importância da ordem de acontecimento dos fatos. O objetivo da atividade era fazer com que o aluno percebesse que é preciso respeitar algumas seqüências para que você possa compreender um determinado assunto.

Unit

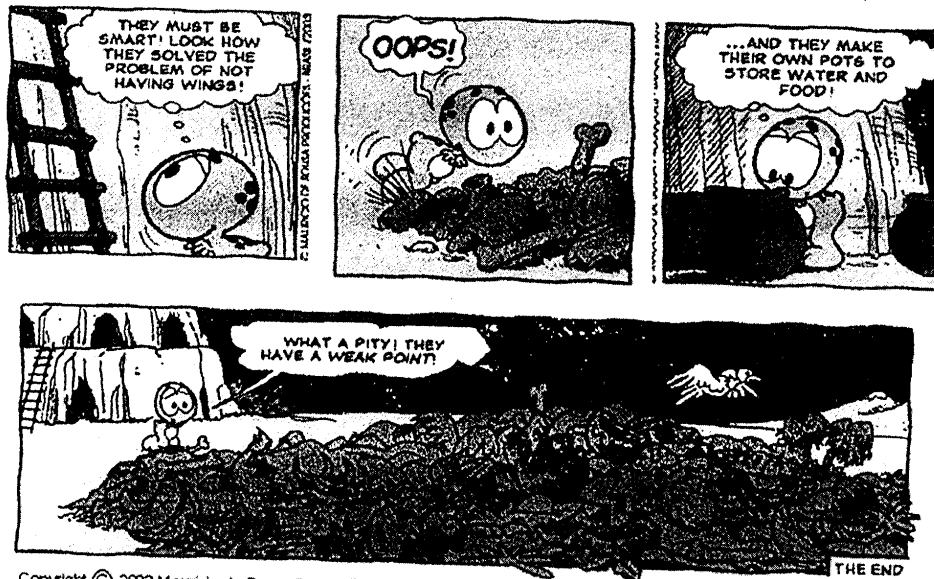
2

Text Markers

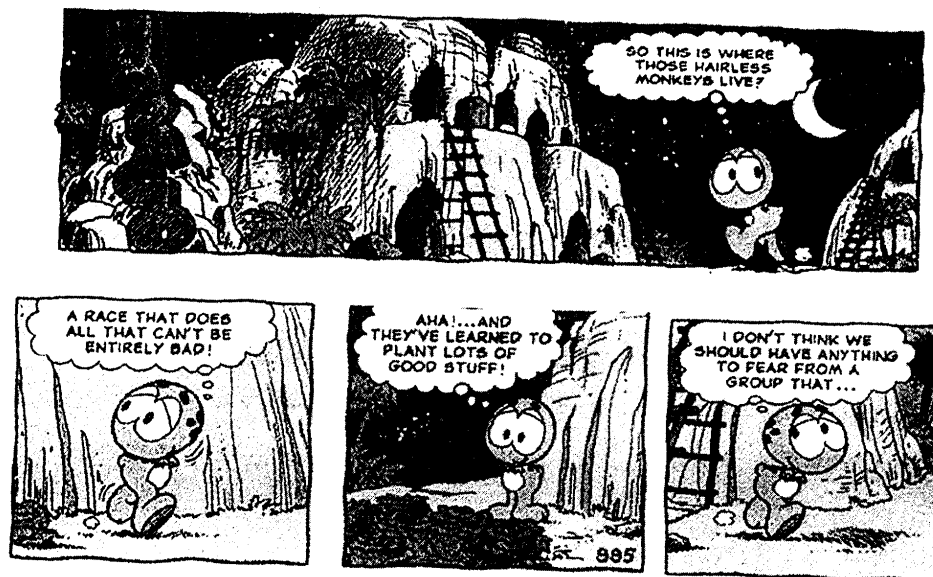
Pay attention to the picture below. Can you reorganize the story?



Now try to do the same with the comic strip below:



Copyright © 2003 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.



“Entreguei a primeira atividade para os alunos, a do homem que estava pintando o muro. Perguntei se a seqüência dos fatos estava correta. Eles disseram que não. Então, discuti com os alunos qual seria a seqüência correta. Alguns ficaram confusos com algumas tiras. Eu falei que seria bom que eles localizassem qual era a primeira e qual era a última. Eles fizeram isso, e depois fomos colocando o resto das tiras na seqüência correta. Foi interessante.

Depois, trabalhando mais uma tira, só que agora em inglês, pedi que os alunos fizessem a mesma coisa. Eles disseram que a última tira estava fácil de adivinhar, por conta da palavra “the end”. Eles tiveram um pouco de dúvida por conta do vocabulário. Eu pedi que eles prestassem bastante atenção nas palavras que estavam no começo das sentenças. Tive que ajudá-los, pois eles tiveram muita dúvida para entender qual era a seqüência correta.

Expliquei para os alunos que as palavras que indicavam uma seqüência no acontecimento dos fatos eram os marcadores textuais e que os marcadores eram importantes para entender a continuidade das ações. Falei também que eles deveriam prestar atenção nessas palavras quando elas aparecessem no manual, pois elas seriam sempre importantes.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 2; Text Markers; Módulo II)

Na próxima atividade, também da unidade 2, do módulo II, os alunos teriam que relacionar a importância das expressões em negrito, de acordo com a sentença em que elas apareciam. Para a atividade seguinte, os alunos teriam que discutir o significado das expressões em negrito, de acordo com o texto apresentado. O objetivo era trabalhar a importância que os marcadores textuais exercem no texto.

Observe as sentenças abaixo. Tente relacionar a importância das palavras e expressões em negrito com a idéia que cada sentença expressa:

1. **These days**, computers are available in most public schools and libraries.
2. **A long time ago**, there were no computers in schools.
3. I am too busy to help you. **Moreover**, I think you can do it by yourself.
4. I don't like little Ricky. **To tell the truth**, I think he's a monster.
5. He loved her very much. **However**, he didn't ask her to marry him.
6. She was hit by a car. **Fortunately**, she wasn't killed.
7. He treated his workers well. **In the same way**, he did everything for his kids.
8. He was handsome and smart. **On the other hand**, he dressed very badly.
9. He kept closing his eyes while I was speaking. **Apparently**, he hadn't slept well.
10. He went out dancing every week night. **Consequently**, he failed his class.

Larry and Harry

On reflection, I really loved Larry a lot, **but** I knew I shouldn't keep going out with him! **First of all**, he cursed and swore all the time, on the street and even in church! **Secondly**, he dressed like a child, in torn, dirty jeans.

At first, I thought he was youthful and free-spirited. **Then** I realized that he was just immature. **Next**, I found out that he still lived with his mother. **Later**, I found out that he didn't have a job. **After this**, somebody told me that he lived on money that his dead father had left him.

Following this, I had a talk with him and told him to stop calling me. **Afterwards**, he called me a few times, **but** I always hung up the phone. **Soon** he gave up and stopped calling me. **Finally**, I was rid of him, but I wasn't happy.

Gradually, I got used to being without him even though I missed him. **Little by little**, I started going out to meet other people. **After a while**, I met some really nice guys at parties. **After some time**, I began dating men again.

Eventually, I met Harold, who is my present husband. We've been happy for twelve years.

Hopefully, my daughter will meet somebody who is funny and free-spirited like Larry was. **With any luck**, he will also be responsible and considerate like her father is. **In the future**, X will be ready to give her a mother's advice when she starts dating men.

“No primeiro exercício, tentei fazer com que os alunos entendessem qual era a importância das palavras em negrito e o que elas significavam. Foi um exercício muito cansativo, pois os alunos não conseguiam assimilar, nem mesmo em língua materna, o significado das frases.

Depois disso, trabalhei com o texto do Larry and Harry. Esse texto foi proposto por mim, pois achei que ele tinha bastante marcador textual e que isso ajudaria o aluno. Todos os alunos deveriam ler o texto em voz alta. Não perguntei quem queria ler ou não. Fiz com que todos lessem em voz alta. Cada aluno deveria ler uma parte do texto e parar onde fosse ponto. O próximo aluno deveria continuar.

Falei para os alunos que marcaria as palavras que eles tivessem pronunciado de maneira muito errada. Disse também que, se eles tivessem dúvidas, eu trabalharia o vocabulário depois.

Quando os alunos terminaram a leitura, perguntei se eles tinham entendido o texto. Eles disseram que mais ou menos, pois o vocabulário estava complicado.

Fui para a lousa e coloquei as palavras mais difíceis, ou seja, as que eu considerava mais difíceis. Os alunos iam copiando. Expliquei o sentido da palavra em Inglês, pois eu não gostava que os alunos ficassem traduzindo o termo direto em Português. Esse foi o modo como eu trabalhei o vocabulário com eles.

Ao terminar de trabalhar esse vocabulário, fui para a lousa e escrevi as palavras que os alunos tinham pronunciado de maneira errada. Nesse momento, eu falava para os alunos qual era a pronúncia correta e pedia que eles repetissem a palavra. Todos deveriam ler juntos; afinal, a aula era de leitura.”

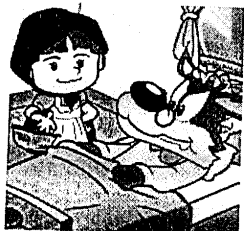
(Relatório de aula da professora. Unidade 2; Text Markers; Módulo II)

A próxima atividade, pertencente, ainda, à unidade 2 do módulo II, apresentava um texto em Inglês do chapeuzinho vermelho. Os alunos tinham que numerar a seqüência correta dos acontecimentos. Novamente, o objetivo aqui era trabalhar a importância que os marcadores textuais exercem em um texto e que a idéia de seqüência deve ser bem entendida, para que ocorra a compreensão de um texto.

QUE TAL TESTAR NUM TEXTO

The text below is disorganized. So, the same way you reorganized the comic strip, try to do it in this text (do not forget: look up text markers that indicate the beginning, middle and the end of a story and specially, a time sequence).

- () However, the hunter was passing nearby and saved her and her grandma cutting the wolf in half.
- () Because of her imprudence, the big bad wolf saw her and followed her.
- () Little Red's mother asked her to visit her grandma and take her a basket of fruits.
- () The wolf was not only bad but also despicable and ran to reach the grandma's house before Little Red.
- () Although her mother had asked her to take the long way because the shortcut was dangerous, Little Red decided to take the second.
- () Once upon a time there was a little girl named Little Red Riding Hood and she had a grandmother who was sick in bed.
- () Besides having pretended to be Little Red, he ate her grandma all up. He put her clothes on and stayed in bed waiting for Little Red.
- () Little Red arrived just after that and got shocked with her 'grandma's' ears, eyes and teeth.
- () The wolf attacked Little Red and ate her all up, thinking how lucky he was.
- () Finally, Little Red Riding Hood learned the lesson of never disobeying her mother again.



“Perguntei para os alunos quem conhecia a estória da chapeuzinho vermelho. Todos disseram que sim. Alguns deles começaram com piadinhas do tipo: “O lobo mal não era tão mal assim...”. Eu mandei que parassem. Falei para os alunos que, por conhecerem a estória, seria mais fácil fazer a atividade. Pedi que prestassem atenção nos marcadores textuais, pois isso iria ajudá-los a realizar a atividade. Novamente o problema foi o vocabulário. Dei um tempo para que os alunos tentassem fazer a atividade sozinhos. Eles não conseguiram. Percebi isso quando comecei a corrigir o exercício e vi os alunos apagando o que tinham feito. ”

(Relatório de aula da professora. Unidade 2; Text Markers; Módulo II)

A seguir, apresentaremos a lista com os marcadores textuais mais importantes que os alunos poderiam usar em sala de aula, ou mesmo nos manuais, quando estivessem realizando alguma tarefa de manutenção. Esses marcadores foram agrupados de acordo com seu significado.

SCHEMING WE HAVE:**ADDITION**

and: e
 and...too: e ...também
 also: também
 as well as: também; assim como
 apart from: com exceção de; além de
 besides: além disso
 both...and: ambos, tanto...como
 furthermore: além disso
 in addition: além disso
 likewise: também; igualmente
 moreover: além disso
 not only...but also: não apenas...mas também

CONTRAST

but: mas
 however: entretanto
 yet: entretanto; ainda
 still: ainda; mesmo assim
 nevertheless: não obstante
 despite that: apesar de
 in spite of: apesar de
 although: embora
 even though: embora
 though: embora
 unlike: diferente
 differently: diferentemente
 rather than: em vez de
 instead of: em vez de
 whereas: enquanto
 while: enquanto; embora
 on the other hand: por outro lado
 in contrast: em contraste
 on the contrary: ao contrário
 otherwise: o contrário; por outro lado

PURPOSE

in order to: a fim de
 in order that: a fim de que
 so as to: de modo que; afim de
 so that: para que

CONSEQUENCE, CONCLUSION, RESULT

therefore: portanto
 consequently: conseqüentemente
 accordingly: em conformidade; por conseguinte
 hence: pois; então; daí
 as a result: conseqüentemente
 thus: assim
 thereby: assim; desse modo
 so: então; pois
 then: então
 as a consequence: como consequência
 so that: de modo que

ALTERNATIVE

or: ou
 or else: ou então; ou ainda either...or:
 ou...ou neither...nor: nem...nem
 otherwise: senão

DOUBT, HYPOTHESIS

perhaps: talvez maybe: talvez
 possibly: possivelmente probably:
 provavelmente who knows: quem sabe

REITERATION, REFORMULATION

that is: isto é
i.e: isto é (do Latim id est)
that is to say: quer dizer
better saying: melhor dizendo
in other words: em outras palavras
in short: em resumo
in brief: em resumo
in a word: em uma palavra
to sum up: para resumir
summing up: resumindo

COMPARISON

like: comparação
as: como
Similarly: similarmente;
semelhantemente
equally: igualmente
likewise: igualmente
in the same way: da mesma forma
as...as: tanto...quanto
more...than: mais...do que
-er...than: mais...do que
the most...: o mais...
-est...: o mais...

EXPLANATION

e.g: por exemplo (do Latin exempla gratia)
for instance: por exemplo
for example: por exemplo
such as: tal como
namely: a saber
viz: quer dizer (do Latim vide licet)
that is: isto é
i.e: isto é

CONDITION

if: se
whether: se
unless: a menos que
provide that: uma vez que; se
on condition that: desde que
since: desde que
as long as: uma vez que
subject to: dependendo de

CAUSE

because: porque
cause: porque
for that reason: por essa razão
as: porque
since: uma vez que; já que

LISTING

to begin with
to start with
one / first (ly)
two / second (ly)
three / third (ly)
then
next
after (that)
afterwards
finally
at last
lastly
the former... the latter

“Li todas as palavras da lista para os alunos e falei que algumas, mesmo sendo diferentes, tinham o mesmo significado, como, por exemplo, “in short” e “in brief”. Falei que os alunos não precisariam decorar todas as palavras e que essa lista deveria funcionar como um guia de consulta para eles.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 2; Text Markers; Módulo II)

A próxima atividade era do manual.

Atividade do manual
Os alunos receberam um texto sobre inspeções das aeronaves – a descrição e operação delas. Cinco perguntas foram feitas aos alunos. Eles deveriam ler o texto para responder às questões. 1) os alunos deveriam dizer qual era o assunto do texto; 2) eles deveriam classificar os marcadores textuais (adição, contraste, etc.), utilizando a lista que lhes havia sido disponibilizada; 3) os alunos deveriam tentar substituir os marcadores textuais presentes no texto por outros (da lista), desde que o significado fosse mantido; 4) os alunos deveriam pegar algumas sentenças do texto, mudando os marcadores textuais que eles tivessem encontrando, substituindo-os por outros com significado diferente, os alunos deveriam explicar o que aconteceria com as sentenças; e 5) pedia que os alunos dissessem qual era a importância dos marcadores textuais em um texto. Todas as perguntas estavam em Inglês e, para os alunos que conseguissem, a resposta também deveria ser em Inglês. O texto e as atividades faziam referência às páginas 33 e 34, respectivamente. Embora a próxima atividade não seja, especificamente, do manual, ela não será apresentada, pois uma das perguntas foi direcionada ao ambiente de trabalho dos alunos, explicitando o nome da companhia, entre outras coisas.

Os alunos receberam um texto, em Inglês, falando de um lugar interessante para se visitar na Flórida. Quatro questões foram feitas, em Português. Foi pedido aos alunos que as respostas fossem em Inglês.

A primeira perguntava quais os marcadores textuais presentes no texto e como eles ajudaram os alunos na compreensão. A segunda questionava que lugar o texto recomendava ser visitado em uma viagem à Flórida. Na terceira, os alunos deveriam seguir as indicações do texto, esquematizando um roteiro de visitas ao centro espacial. A última questão pedia aos alunos a elaboração de um roteiro de visita da companhia em que eles trabalhavam para uma pessoa que não conhecia nada. Os alunos deveriam organizar um esquema e, em seguida, deveriam construir um texto similar ao *A Great Place to Visit in Florida*. Este texto e essa atividade pertenciam à página 35 do material do curso de leitura.

A última atividade apresentada da unidade 2 é uma música. Os alunos deveriam completar a letra da música com as palavras que estavam faltando. Eles ouviriam essas palavras quando a professora colocasse a música para tocar. Essas palavras eram marcadores textuais.



THE WINNER TAKES IT ALL

ABBA Lyrics

I don't want to talk
 _____ things we've gone
 through
 _____ it's hurting me
 Now it's history
 I've played all my cards
 _____ that's what you've
 done too
 Nothing more to say
 No more ace to play
 The winner takes it all
 The loser is standing small
 _____ the victory
 That's our destiny

I was in your arms
 Thinking I belonged there
 I figured it made sense
 Building me a fence
 Building me a home
 Thinking I'd be strong there
 _____ I was a fool
 Playing by the rules

The Gods may throw a dice
 Their minds ____ cold ---- _____ ice
 _____ someone way down here
 Loses someone dear
 The winner takes it all
 The loser has to fall It's simple and it's
 plain
 Why should I complain?

_____ tell me does she kiss
 Like I used to kiss you?
 Does it feel the same
 When she calls your name?
 Somewhere deep inside
 You must know I miss you
 _____ what can I say?
 Rules must be obeyed

The judges will decide
 The likes of me abide
 Spectators of the show
 Always staying low
 The game is on again
 A lover _____ a friend?
 A big thing _____ a small
 The winner takes it all

I don't want to talk
 _____ it makes you feel sad
 And I understand You've come to shake
 my hand
 I apologize

_____ it makes you feel bad
 Seeing me so tense
 No self-confidence
 _____ you see
 The winner takes it all

“Essa atividade foi preparada por mim. Além de gostar muito do ABBA, achei que essa era uma música fácil e que os alunos iriam gostar. Eu não estava enganada. Porém, os alunos não conseguiram completar todos os espaços. Talvez, se eu tivesse dado as palavras que estavam faltando, eles tivessem completado tudo. Trabalhei um pouco o vocabulário da música com os alunos. Dei uma idéia geral do que a música significava. Não traduzi a letra, pois eu não gosto que os alunos traduzam.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 2; Text Markers; Módulo II)

Unidade 3 – Palavras-chave – Módulo II

A unidade começa com uma atividade do manual.

Atividade do manual
A primeira atividade dessa unidade era do manual. Ela também foi proposta por mim. Um texto do manual foi selecionado e estava relacionado a <i>Miscellaneous</i>, que fazia referência a vários sistemas da aeronave. O texto era longo. Como atividade, o título do texto foi retirado e, nos oito parágrafos seguintes, foram retiradas as palavras-chave, selecionadas pela professora que preparou a atividade. O texto foi entregue aos alunos, e eles deveriam tentar descobrir quais eram as palavras que estavam faltando. A atividade era em grupo. Na seqüência, algumas perguntas foram feitas para os alunos. Essas perguntas estavam em Inglês. A primeira pergunta era para saber do aluno se ele havia achado difícil compreender o texto, explicando o porquê. As palavras que estavam faltando representavam um papel importante no texto, e os alunos deveriam dizer como essas palavras se chamavam. A próxima atividade apresentava as palavras que estavam faltando, havia uma lista com as

palavras, de acordo com os parágrafos, e os alunos tinham que colocá-las nos lugares adequados, dando sentido ao texto.

Por fim, a atividade pedia que os alunos lessem o texto com a professora, agora organizado com as palavras na seqüência correta, usando todas as estratégias com que eles estavam acostumados. O texto e a atividade fazem referência às páginas 37 e 38, respectivamente.

A próxima atividade pertencia à unidade 3 do material. Também era uma atividade de palavras-chave. O professor deveria trabalhar o que eram palavras-chave, mostrando ao aluno a importância que elas exercem no texto. Era, também, tarefa do professor explicar que o não-entendimento das palavras-chave poderia tornar a compreensão de um texto quase impossível para os alunos. A seguir, mostraremos a atividade.

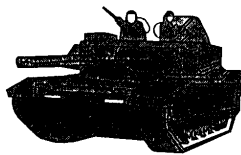


REMEMBER!

PREDICTION is the strategy of thinking about the text **BEFORE** reading it, anticipating its subject and words/expressions you think are likely to be found in it.

Now, observe the pictures below:

- Make predictions about them (type, source, propose);
- Try to predict the subject of the text, according to the hints shown;
- What kind of text is this? An advertisement? A poem? A recipe? A song? What else?



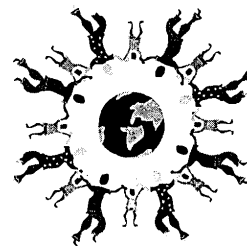
()



()



()



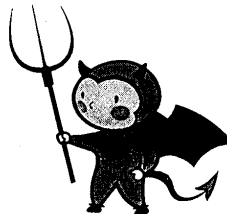
()



()



()



()



()

Your PREDICTIONS may be CONFIRMED, REFORMULATED or ABANDONED after reading the text...

Now, go to the next page to see if your predictions were right or wrong.

**IMAGINE**

John Lennon

Imagine there's no heaven,
It's easy if you try,
No hell below us,
Above us only sky,
Imagine all the people
living for today...

Imagine there's no countries,
It isn't hard to do,
Nothing to kill or die for,
No religion too,
Imagine all the people
living life in peace...

Imagine no possessions,
I wonder if you can,
No need for greed or hunger,
A brotherhood of man,
Imagine all the people
Sharing all the world...

You may say I'm a dreamer,
but I'm not the only one,
I hope some day you'll join us,
And the world will live as one.

 Exercises

1. Could you match the pictures on page 1 to the related strophes?
2. Do you know exactly which word is related to the pictures?
3. Which of the following sentences could be related to the lyrics of the song "Imagine"?
 - A) There shouldn't be wars
 - B) Our country should dominate the world
 - C) Religion isn't crucial to live in peace
 - D) There are many people who dream of a world of peace
4. If you had to create a perfect world how could be its flag? Try to draw it.

“Era uma atividade de música. Como eu já tinha explicado o que eram as palavras-chave para os alunos na aula anterior, quando eu trabalhei com um texto do manual, comecei a aula perguntando a eles o que eram palavras-chave. A maioria respondeu que eram as palavras mais importantes do texto e que, se elas não tivessem sido compreendidas, isso poderia atrapalhar a leitura. Eu disse que estava ótimo. Que era isso mesmo.

Dei início à atividade da música. Trabalhei a estratégia da predição com os alunos. Pedi que eles tentassem adivinhar qual seria o assunto que estaria relacionado com as figuras. Depois disso, expliquei para os alunos que as predições poderiam ser confirmadas, reformuladas ou mesmo abandonadas no momento em que eles comessem a leitura de um texto.

A seguir, apresentei a letra da música para eles. Todos conheciam. Li a letra da música com os alunos, mas não trabalhei o vocabulário imediatamente. Deixei que eles tentassem realizar os exercícios propostos, primeiro. O exercício mais difícil para eles foi o terceiro - acredito que pela dificuldade com a gramática, mas não posso afirmar. Depois, voltei para a letra da música e trabalhei um pouco do vocabulário. Para terminar a aula, coloquei a música para que os alunos pudessem ouvir. Alguns cantaram junto.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 3; Key Words; Módulo II)

A próxima atividade era de leitura. Ela não tinha cabeçalho, mas o professor deveria ler o texto com os alunos, mostrando que as palavras em negrito eram as palavras-chave. O professor deveria perguntar aos alunos se essas palavras não estivessem presentes, se conseguiriam entender o texto.



BRIAN MAXWELL

- on being ready



Fonder and CEO
Powerfood, Inc.
Husband & Father of four
Winner of 14 marathons
1996 Powefood Inc. 800-58-POWER
(in Canada: 800-500-5634)

"When I was training 120 miles a week, racing and coaching for a living, I learned just how important **eating the right foods and proper nutrients** are performance.

"We started the **PowerBar** project to create the **healthy, low-fat fuel** that I needed to get to the top. Something that could be **eaten** before a hard run and replenishes the **nutrients** lost during a tough marathon.

"Now that my racing days are over, I run for other reasons: to stay fit and healthy, to experience nature and to have some solitude in my hectic day. And I've found that **PowerBars** are even more useful...for long meetings, **quick lunches** or those marathon afternoons of fun with my kids".



BE READY
Available in chocolate, Malt-Nut,
Wild Berry, Apple Cinnamon,
Banana and Mocha
Source: World's Leading Running Magazine

Source: World's Leading Running Magazine

“Eu selecionei esse texto de uma revista que encontrei. Achei-o interessante e tinha um vocabulário bom também. Retomei a importância das palavras-chave com os alunos e falei que elas sempre são importantes nos textos que lemos. Após trabalhar com as palavras-chave e o vocabulário restante, fiz a leitura em voz alta com meus alunos. Todos leram um pouco.”

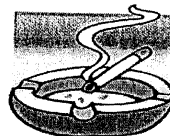
(Relatório de aula da professora. Unidade 3; Key Words; Módulo II)

A atividade seguinte também pertence à unidade 3. O professor deveria pedir aos alunos para que lessem o parágrafo, tentando sumarizar a idéia trazida por ele e pela palavra-chave. Para a atividade seguinte, o professor deveria corrigir cinco sentenças com os alunos, dizendo quais opções eram verdadeiras e quais eram falsas.

SUMMARIZING A PARAGRAPH BY USING KEY WORDS

- In the following passages that you are going to read the purpose is to obtain information about the harmful effects of smoking.

- At the end of each paragraph, complete the sentence using one word/ words from the text.



SMOKING

122,440 million cigarettes were smoked in Great Britain in 1971 at a cost of approximately 1,700 million. This means that the average citizen smoked about 2,225 cigarettes a year, or six cigarettes a day. Similar figures can be found for most other countries. In countries where cigarettes are cheaper, the figures are even higher.

THIS PARAGRAPH DEALS WITH SMOKING AND

The risks of smoking are serious during pregnancy when there is an evidence of a greater chance of spontaneous abortion or premature birth. The newborn babies of mothers who smoked during pregnancy are, on average, slightly lighter than babies of non-smoking mothers.

THIS PARAGRAPH DEALS WITH SMOKING AND

Nicotine is the substance in cigarettes which may be responsible for an increased incidence of coronary thrombosis among very heavy smokers because of this action on the heart blood vessels. It also affects the digestive tract and the kidneys.

THIS PARAGRAPH DEALS WITH SMOKING AND

SUMMARIZING A PARAGRAPH BY USING KEY WORDS



The seriousness of the situation is understood in most countries and many governments have taken steps to limit cigarette advertising. In Britain cigarette advertisements are forbidden on television, and many packets of cigarettes carries a government health warning. Since January 1972 cigarette advertisements have been forbidden on US television. A year later, however, cigarettes sales were just as high as in the previous year.

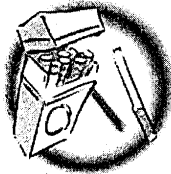
THIS PARAGRAPH DEALS WITH SMOKING AND

- Based on your reading, decide if the statements below are **TRUE** or **FALSE**

a) Statistics show that in Great Britain the consumption of cigarettes is higher than in most other countries ()

b) Pregnant women who smoke are more likely to have spontaneous abortion or a premature birth ()

c) It is expected that 12, 5% of all heavy smokers will die of cancer ()



d) In Great Britain and in the USA cigarette advertisements from TV does not help to decrease their sales ()

e) Apparently, however, banning cigarette advertisements from TV does not help to decrease their sales ()

“Expliquei aos alunos que eles teriam que ler os parágrafos das páginas 42 e 43 e eles teriam que sintetizar, através de uma palavra-chave, qual era o principal assunto discutido pelo parágrafo. Tive que trabalhar algum vocabulário com os alunos, porque algumas palavras não haviam sido bem entendidas. Os alunos conseguiram realizar a atividade.

No exercício seguinte, eles deveriam dizer se as sentenças eram falsas ou verdadeiras. Deveriam se basear nos parágrafos que tinham lido, para poder responder e assinalar as sentenças.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 3; Key Words; Módulo II)

Para a próxima atividade, os alunos deveriam numerar os pecados apresentados pelas figuras, com as respectivas descrições feitas abaixo. A palavra-chave estava relacionada ao pecado.

Number the sins and relate them to their definitions:



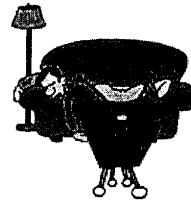
Greed



Lust



Envy



Sloth



Pride

The Seven Sins



Gluttony



Anger

- () A strong desire for more wealth, possessions, power, than a person needs.
- () The feeling of wanting to be in the same situation as somebody else; the feeling of wanting something that somebody else has.
- () Very strong sexual desire, especially when love is not involved.
- () The bad habit of being lazy and unwilling to work.
- () The feeling that you are better or more important than other people.
- () The habit of eating and drinking too much.
- () The strong feeling that you have when something has happened that you think is bad and unfair.

Now, circle the words that helped you to identify each sin. As you can see, they are the KEY WORDS in the text!

“Os alunos não sabiam o que era ‘sin’. Eu perguntei se eles nunca tinham assistido ao filme Seven. Alguns me disseram que sim. Então, eu disse que o filme tinha relação com esse ‘sin’. Dois ou três alunos me disseram que era pecado. Pedi, então, que os alunos fizessem a associação da figura com a descrição apresentada. Tive que fazer a atividade junto. Os alunos tiveram muito problema com o vocabulário. No final, perguntei quais alunos gostariam de ler as sentenças em voz alta. Alguns aceitaram, e eu li um pouco também.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 3; Key Words; Módulo II)

A seguir, viria uma atividade do manual.

Atividade do manual
A última atividade da unidade 3 era do manual. O texto era sobre os procedimentos de calibragem do compactador de lixo da aeronave. O primeiro exercício era baseado na figura do compactador de lixo, e os alunos deveriam dizer o que eles conheciam sobre esse compactador e escrever algumas palavras que eles acreditavam que poderia aparecer em um texto que falaria desse assunto. O segundo exercício pedia que os alunos relacionassem três títulos (que haviam sido retirados de seu texto original) com os textos, e eles deveriam dizer e sublinhar as palavras que os havia ajudado a fazer as escolhas. No exercício 3, os alunos deveriam colocar as sentenças em ordem para fazer com que o texto ficasse coerente. Eles deveriam dizer quais as palavras que os haviam ajudado, se eram verbos ou marcadores textuais. Oito seqüências deveriam ser colocadas em ordem. O quarto exercício perguntava aos alunos em quais módulos o compactador funcionava (a resposta estava no texto). O quinto exercício solicitava que o aluno dissesse de que forma ele poderia ativar o módulo de

manutenção do compactador, e a resposta também estava no texto.

No sexto exercício, o aluno deveria dizer para que era usado o botão de baixa pressão. Embora a resposta estivesse no texto, o aluno deveria tentar interpretá-la. O sétimo exercício pedia para que os alunos lessem o texto novamente e sublinhassem, em vermelho, os verbos no presente simples e, em azul, exemplos de voz passiva.

O oitavo exercício pedia que os alunos selecionassem dois parágrafos que incluíssem o presente e a voz passiva e os explicassem em uma linha do tempo. O exercício 9 lembrava aos alunos a formação da voz passiva e pedia para que separassem o particípio passado em duas colunas: os regulares e irregulares, dando sua forma no presente.

O último exercício era de pronúncia. Os alunos deveriam separar os verbos com as terminações *ed*, pronunciando-os em /t/, /d/, /id/. Esses exercícios pertenciam às páginas 45 e 46.

Unidade 4 – Verbos frasais – Módulo II

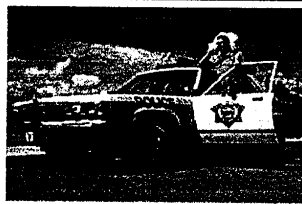
A próxima atividade era da unidade 4. Esta unidade foi desenvolvida para trabalhar os verbos frasais com os alunos, pois eram recorrentes nos manuais de manutenção de aeronaves com os quais os alunos trabalhavam.

A seguir, disponibilizaremos as folhas explicativas desta unidade, com um exercício no final da terceira página. O professor deveria explicar o que eram os verbos frasais, mostrando que existiam alguns com sentido idiomático e outros com sentido literal.

Unit

4

Phrasal Verbs



Source: www.speakup.com.br

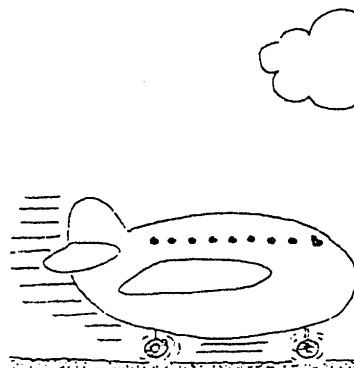
Jerry Till was speeding in his car in Monroe, California, when two policemen told him to **pull over**. Till didn't stop, he escaped at over 100 miles per hour (160 km/h). The police followed him until he abandoned his car and **ran into** a wood. The police couldn't find Jerry until he called the Sheriff's office on his mobile phone and **asked for** help. He was lost. Finally a resident heard Till shouting for help and called the police to the scene.

The expressions in bold – pull over, run into and ask for – are **phrasal verbs**. Can you say what they mean? How could you guess their meaning?

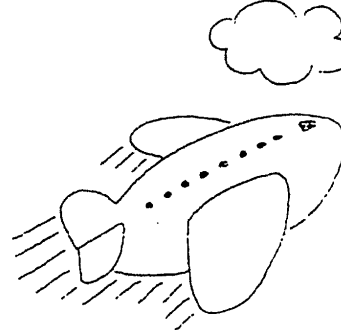
Phrasal Verbs

Phrasal Verbs consist of a verb + a particle that can be a preposition or an adverb. Sometimes when you meet combinations of verb and particle, it is impossible to guess the meaning in the context from the meaning of the verb and the meaning of the particle. Example of this is **fall through** (meaning 'not happen'). Look:

Take off (1)



Is the aeroplane moving?
Is it on the ground?



Is the aeroplane still on the ground?
Is the journey beginning or ending?
Make a sentence describing what the airplane is doing.
Think of another way of saying take off.

Phrasal Verbs are often used in conversation instead of more formal verbs.

Examples:

Life has to **go on**!

(instead of)

Life has to **continue**!

LITERAL PHRASAL VERBS



Some phrasal verbs have literal meaning and you can work out what they mean from the meaning of the verb and the meaning of the particle.

Example:

We loved Venice. We want to **go back** there next year.

IDIOMATIC PHRASAL VERBS

Some phrasal verbs have idiomatic meanings, the meaning is not obviously connected to the meaning of the two parts.

Example:

She **takes after** her father.



Can you say/write one sentence in your own language that:

- a) have a literal meaning.
- b) means the same, but has idiomatic language.

Some phrasal verbs have more than one meaning. Examples:

Get on

How did he manage to **get on** the wrong plane? (**to get into a plane**)

I'm glad you **get on** so well with her (**to have a friendly relationship with somebody**)

Take off

The flight was due to **take off** from Canada at 01:15 p.m. (**of an aircraft, to leave the ground and begin to fly**)

She **took** her coat **off** and hung it up. (**to remove an item of clothing from your/ somebody's body**)

The same verb with a different preposition has a different meaning. Could you try to relate each sentence to the appropriate letter?

- | | |
|---|----------------------------|
| () I'm looking after my sister | (A) leave |
| () I'm looking for my sister | (B) take <i>care</i> of |
| | (C) stop its function |
| () He's gone out | (D) move to another city |
| () He's gone away | (E) been showed |
| | (F) related to volume |
| () Turn the radio off ! | (G) finished |
| () Turn the radio down ! | (H) try to find |
| () The film is on now | |
| () The film is over now | |



“Aproveitei o texto de abertura da unidade para revisar os pronomes de referência com os alunos. A seguir, li o texto com eles, ajudando-os com os problemas relacionados ao vocabulário. Tentei fazer com que os alunos, através do contexto, conseguissem inferir qual era o significado das palavras que estavam em negrito. Escrevi outras frases na lousa com os mesmos verbos frasais. Alguns conseguiram entender; outros, não.

Em seguida, expliquei, lendo o texto para os alunos, o que eram os Phrasal Verbs. Comentei com eles uma dica que recebi de uma professora, uma vez: você consegue saber se está diante de um verbo frasal se a partícula que estiver acompanhando o verbo mudar seu significado. Apresentei o exemplo do avião, e a figura os ajudou a entender o significado.

Depois, mais alguns exemplos foram apresentados. Trabalhei com os alunos a diferença entre os verbos frasais que tinham significado literal e os que tinham significado idiomático. Pedi, em seguida, que os alunos escrevessem uma sentença com cada um deles. Depois, eu expliquei que, em alguns casos, um mesmo verbo pode apresentar significado diferente, quando ocorre mudança na partícula.

Os alunos aplicaram essa informação tentando encontrar o significado expresso por cada verbo frasal em oito sentenças que lhes foram disponibilizadas.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 4; Phrasal Verbs; Módulo II)

A próxima atividade, ainda pertencente à unidade 4, era um texto falando do maior jogador de futebol de todos os tempos. O texto era sobre o Pelé. O professor deveria apresentar o texto aos alunos e, em seguida, trabalhar as questões propostas. Esse texto foi proposto pela professora deste estudo, pois alguns verbos frasais foram encontrados nele, além de ser um assunto de interesse dos alunos, que estariam familiarizados com ele. As questões foram desenvolvidas por alguns professores.



Now, you are going to read a text about one of the greatest players in the world:

PELÉ



One of the greatest soccer players of all time is Pelé. He was born Edson Arantes do Nascimento in 1940 in Três Corações, Brazil. His first soccer ball was a grapefruit. He also used an old sock and filled it newspaper. Pelé left school at a young age to play soccer and work to help his family. Later in life, he finished high school and college.

Pelé was only 17 when people started to talk about him. It was in 1958. Brazil was playing in the World Cup soccer competition. Pelé had an injury. He didn't play the first games, but his team needed him. Then Pelé **went on** the field. Pelé scored the only goal of the last game, and Brazil won the World Cup.

Pelé played professional soccer for 22 years. He scored 1,282 goals - more goals than any other player in the world. He helped Brazil win three World Cup titles. Pelé retired from soccer in 1971. People all over the world admired Pelé. Presidents and world leaders invited him to their countries. Nigeria once stopped its war for three days to let Pelé play. His talent is very unusual. Doctors once tested Pelé to **find out** why he played soccer so well. They found that he had excellent eyesight. He also is also very intelligent. Pelé liked to do math problems and play chess. He said these activities helped him play better.



Pelé is married and he has three children. He likes to be with his family. He also plays the guitar and writes songs. Pelé cares about people, specially children. He gives money to help poor children. He never advertises for tobacco or liquor companies. He knows that he has a great influence on young people. Pelé once said that he wants to "unite people, never to separate them". He is loved and admired all over the world.

Source: *What a Life*

**Exercises**

After reading the text could you answer the questions below?

1. Do you think you could find 5 cognates in this text? So go ahead!

2. There is a false cognate in this text. Could you find it and try to translate it without using the dictionary? Based on the context.

3. Was this text written predominantly in the present, past or future? Could you prove your answer with at least two sentences?

4. There is an underlined word of the text that received a prefix. Could you find it? Can you also remember what happen to a word when it receives a suffix or a prefix?

5. Do you know the meaning of the two phrasal verbs bolded?

6. Could you replace these two phrasal verbs to other similar words?

“Primeiro perguntei para os alunos o que eles sabiam sobre o Pelé. Muitos disseram a mesma coisa: que ele era o melhor jogador do mundo. Perguntei se eles sabiam como era o verdadeiro nome do Pelé. Alguns sabiam; e outros, não. Comecei a ler o texto em voz alta para os alunos e, dessa vez, já fui trabalhando o vocabulário com eles. A seguir, comecei a trabalhar as questões, revisando as estratégias de leitura até então apresentadas. Li as perguntas para os alunos e tive que traduzir a maioria delas. Os alunos conseguiram entender o significado do verbo frasal pelo contexto. Pedi que eles substituíssem tal verbo por uma palavra de sentido similar. Eles fizeram, mas deram esse significado em Português.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 4; Phrasal Verbs; Módulo II)

A atividade seguinte foi sugerida pela professora deste estudo. Ela procurou uma música que tivesse bastante verbo frasal. Os alunos deveriam ouvir a letra da música, tentando completar os espaços em branco com os verbos que foram apresentados, dentro de uma caixa, ao final da letra. O objetivo dessa música era apresentar e trabalhar mais alguns verbos frasais com os alunos.



WE ARE THE CHAMPIONS

Queen

I've paid my dues
Time after time
I've done my sentence
But committed no crime
And bad mistakes
I've made a few
I've had my share of sand
_____ my face
But I've _____
And we mean to
and on and on and on

We are the champions - my friends
And we'll _____ fighting
Till *the* end
We are *the* champions
We are the champions
Ho time for losers
'Cause we are *the* champions of the World
I've taken my bows
And my curtain calls
You brought me fame and fortune
And everything that _____ it
I thank you ail
But it's been no bed of roses
No pleasure cruise
I consider it a challenge before
The whole human race
And 1 ain't gonna lose

And we mean to _____ and on and on and on

We *are* the champions - my friends
And we'll _____ fighting
Till the end
We are the champions
We are the champions
No time for losers
'Cause we are *the* champions of the World
We are the champions - my friends
And we'll _____ fighting
Till the end
We *are* the champions
We *are* the champions
Ho time for losers
'Cause we *are the* champions



COMPLETE!

Kicked in
keep on
go on
goes with
keep on
go on
come through

“Perguntei se os alunos sabiam alguma coisa do conjunto Queen e se eles gostavam do estilo de música que eles tocavam. ‘Do you know something about Queen? Do you enjoy the kind of music they play? What is your favorite song?’ Fiz essas perguntas em Inglês, porque achei que os alunos ficariam mais motivados, mas, ainda assim, tive que ajudá-los traduzindo algumas partes do que eu perguntei.

Em seguida, eu disse que colocaria a música para que eles ouvissem. A turma gostava muito de música, e eles sempre pediam, mas não era permitido dar música em todas as aulas, pois a empresa não queria que o foco do curso fosse perdido.

Coloquei, então, a música para os alunos. Eles ouviram, mas quase não conseguiram completar os espaços que estavam faltando. e então, coloquei a música mais uma vez, totalizando duas chances para ouvirem a letra, mas nem assim todos os alunos conseguiram completar os espaços. Ou seja, não conseguiram entender o que o cantor falava e, dessa forma, não conseguiram completar a letra inteira da música.

Por fim, coloquei as respostas das palavras que estavam faltando na letra da música na lousa, e os alunos que não tinham conseguido completar o exercício puderam copiar a resposta certa. Os que haviam feito, mas de maneira errada, puderam arrumar.

Eu não explorei o vocabulário com os alunos, pois eu não tinha mais tempo para tal, pois faltavam cerca de cinco minutos para terminar a aula. A atividade não foi retomada na aula seguinte.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 4; Phrasal Verbs; Módulo II)

A atividade seguinte era do manual.

Atividade do manual	
A última atividade da unidade 4 era do manual. A atividade disponibilizava quatro excertos para os alunos. A tarefa era para que os alunos lessem o verbo frasal presente na sentença (o verbo estava em negrito), e os alunos deveriam assinalar qual era o sentido correto do verbo frasal, mediante as opções dadas. Mostraremos uma sentença em que o verbo frasal aparece, já que não podemos apresentar todo o excerto, pois ele contém dados da empresa.	
Exemplo: PUT ON PROTECTIVE CLOTHING NOT GET THEM IN YOUR MOUTH	
PUT ON:	GET IN:
() to put clothes on oneself	() to get out of bed
() to delay doing a decision	() to put something inside something

A próxima unidade é a de número 5. Ela será apresentada na íntegra, pois não utiliza textos do manual. A atividade que abre a unidade era de revisão. Os verbos modais eram muito freqüentes nos manuais, e seu entendimento era necessário para que os alunos não apresentassem dúvidas ao realizar procedimentos de manutenção nas aeronaves.

O professor deveria trabalhar um pouco a parte escrita com os alunos, pois alguns deles tinham que reportar fichas em Inglês, quando terminavam as atividades de manutenção. O professor deveria incentivar os alunos a escrever, baseando-se nos exemplos que lhes haviam sido dados. Era tarefa do professor, ainda, conscientizar bastante os alunos sobre a importância exercida por um modal em um texto de manutenção e que a interpretação errada de um modal poderia causar problemas sérios para a manutenção das aeronaves.

Unidade 5 – Verbos modais – Módulo II

Unit 5

Modal Verbs

- 1) Do you remember what modal verbs are?
- 2) Could you give an example?
- 3) Are modal verbs extremely important to your AMM?
- 4) Do you remember the difference between saying:
 - a) Can I open the door?
 - b) Could I open the door?
 - c) May I open the door?
- 5) Which of them is the strongest one? Why?
 - a) I have to brush my teeth
 - b) I must brush my teeth



- 6) Which of them appear more frequently in the AMM that you are used to working with?

- 7) Following the example that you received from your teacher, try to do by yourself the questions:

Write down in English five activities that you are able to do in your work.

Examples: I can write letters in English

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

Write down in English two sentences about things you can do at home tonight.

Examples: I can wash the dishes

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

What is the difference between saying that something is possible and that something is probable?

What can you do to advise people to do things that are not good to their health? Using two specific modal verbs, try to write down two pieces of advice to a girl that needs to stop smoking right now. Following the example.

You ought to stop smoking because your skin is becoming completely spoiled.

Look at the sentences below.



- I will buy a car tomorrow.

- I am going to buy a car tomorrow.

In which of them did you plan to buy a car? Why? So the conclusion is...

“Para começar a unidade, fiz uma revisão com os alunos sobre os verbos modais. Procurei enfatizar qual a importância deles dentro dos manuais e o fato de existirem diferenças importantes entre eles.

Pedi que cada aluno desse um exemplo de verbo modal, caso eles tivessem. O verbo modal deveria ser um que eles já tivessem visto dentro do manual. Muitos alunos deram exemplos de verbos que não estavam no manual. Acabei aceitando mesmo assim, pois não queria desestimular ou desmotivar os alunos.

Enfatizei muito a questão número 5, pois queria que ficasse claro para o aluno que uma ordem expressa pelo manual deveria ser cumprida sem que restassem dúvidas para quem fosse executar a tarefa. Dos modais que apareciam no manual, o ‘must’ era o que mais expressava uma ‘ordem’, e os alunos não podiam ter dúvidas com relação a isso.

Mostrei, ainda, que, depois de um verbo modal, o próximo verbo deveria estar em sua forma infinitiva. Expliquei que não se pode colocar, por exemplo, verbo com ‘ing’ em seguida. Pedi, depois, que os alunos escrevessem algumas sentenças utilizando os modais e, por fim, expliquei aos alunos a diferença entre ‘will’ e ‘going to’.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 5; Modal Verbs; Módulo II)

A atividade seguinte, ainda da unidade 5, era um jogo. O professor deveria trabalhar com os alunos o vocabulário e, depois, deveria fazer com que os alunos utilizassem os modais para tentar resolver o problema apresentado pelo jogo.

GAME:

PROBLEMS AND SOLUTIONS

Before starting, let's know the game language:

- Talking about problems

One problem is that... (sequence)

One problem is ... (noun)

- Talking about solutions

We can/ could/ will/ are going to/ would/ should/ must/ have to/ may/ might ...

- Agreeing

I think it is a good idea because...

I agree with...

I am for...

- Disagreeing

It's a good idea but...

I disagree with ... because ...

I am against it because...

the problem with that is...

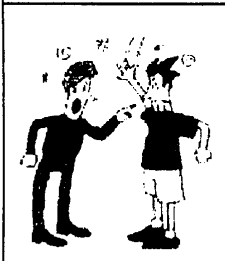
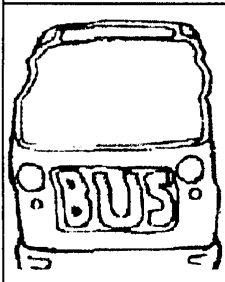


Activity

You are the management staff of an important airline company. Lately, you've had a lot of problems. You must discuss these problems with the other managers and then come up with solutions.

The company is full of great new opportunities, and the situation seems perfect, but....

Problem Cards

	Theft - There is a lot of theft at the company. Someone is stealing money from the desk, tools and equipments from the shops, and cleaning stuff. An employee has also complained that somebody stole his wallet.
	Employees are much stressed - Employees have complained that there are too many things to do. They usually have to work at night
	Complaints about the food - The employees have complained that the food tastes terrible. They also complained that the food is the same every day. They say that it is really cheap but the food has no quality.
	Complaints about the staff - Many employees say that the management staff is rude and unhelpful. The staff members argue with each other. Sometimes they swear at the managers.
	The transportation is not OK - there are not enough buses to bring them back home. They are always late and they are not comfortable. Sometimes they leave the passengers far from their houses.

MANAGEMENT DISCUSSION



Discuss with the other managers the problems you read, trying to give answer to the following topics:

Problem:.....

Possible solutions:.....

Management recommendation:.....

SAMPLE DIALOGUE

Manager 1: Thank you for coming. I wish to discuss the problems that we have been having recently. And if anybody has ideas, please share them.

Manager 2: One problem is theft. Somebody is stealing money from the front desk and food from the kitchen. Somebody is going into the guest rooms and stealing their luggage as well.

Manager 3: One solution is to change the locks. If we do that the thief wont be able to get in.

Manager 4: I disagree. The problem with that is that we already have locks and the thief can get into the rooms. Even if we change the locks we may still have problems.

Manager 2: We could hire a security guard for each floor. Then we would have no problems.

Manager 4: I think it's a good idea, but security guards are very expensive. We can't afford one security guard on each floor. I think we should hire a few security guards and install some video cameras...

“Eu fiquei atrasada com o desenvolvimento da atividade relacionada aos modais nas aulas anteriores. Dessa forma, ‘passei’ pela atividade do jogo. Quando eu fui tentar trabalhar essa atividade com os alunos, não gostei da atividade e, por isso, não tive vontade de preparar. Também tive um pouco de dificuldade para entender. Então, eu ‘mais ou menos’ expliquei para os alunos como era. Pedi que eles tentassem fazer em casa e, se tivessem dúvidas, que era para falar comigo.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 5; Modal Verbs; Módulo II)

A unidade seguinte era a de Instruções. Ela compunha a sexta e última unidade de atividades do módulo II. A tarefa do professor era trabalhar com os alunos a importância do imperativo, pois, nos manuais, os imperativos representam um item importante, ao fornecerem as instruções que os funcionários devem seguir para realizar determinado procedimento relacionado à manutenção das aeronaves.

Como esta unidade não possui textos do manual, ela também será mostrada na íntegra. A primeira atividade mostrava um texto sobre as leis e regulamentações dos telefones sem fio enquanto o motorista está dirigindo. A seguir, alguns exercícios foram propostos, e a explicação da formação dos imperativos foi disponibilizada para os alunos.

Unidade 6 – Instruções – Módulo II

English for Specific Purposes

Level 2

Unit

6

Instructions

Check the laws and regulations on the use of wireless telephones in the areas where you drive. Always obey them. Also, if using your phone while driving, please:

- Give full attention to driving - driving safely is your first responsibility.
- Use handsfree operation, if available.
- Pull off the road and park before making or answering a call if driving conditions so require.



In addition, Ericsson suggests the following safe driving tips if you are using your phone while driving:

- Get to know your wireless phone and its features such as speed dial and redial.
- Position your wireless phone within easy reach.
- Suspend conversations during hazardous driving conditions or situations.
- Do not take notes or look up phone numbers while driving.
- Dial sensibly and assess the traffic, if possible, place calls when you are not moving or before pulling into traffic.
- Do not engage in stressful or emotional conversations that may be distracting.
- Use your wireless phone to call for help.
- Use your wireless phone to help others in emergencies.

Source: User's guide—Mobile Phone Ericsson



1 - Underline the verbs in the text.

2 - What do these verbs have in common?

3 - Can you identify the verb tense? What is it?

4 - Extract from the text five examples of these forms.

5 - List some situations in which we use these forms of verbs.



NOTE:

We use Imperative to give instructions or directions.
To form this verb tense we use the infinitive of the main verb without "to".

Now, take a look at this part of the text:



"Do not take notes or look up phone numbers while driving"

Can you notice any difference in the verb tense?

The negative form of Imperative is formed by the auxiliary
DO + NOT = DON'T and the main verb without "to".

NOTES:

- Take another example from the text.

- Do you follow these instructions? Why (not)?



“Comecei a aula perguntando para os alunos quem tinha telefone celular. Todo mundo tinha. Alguns me disseram que já tinham trocado de número mais de cinco vezes. Comecei o texto. Os alunos tiveram um pouco de dificuldade com o vocabulário, e, embora não gostando, tive que traduzir muitas expressões para eles.

Respondi as cinco questões com os alunos e expliquei, em seguida, o que eram e como se formavam os imperativos. Expliquei a formação do imperativo negativo também. Perguntei para os alunos se eles encontravam bastante verbo desse tipo nos manuais. Alguns disseram que sim, mas que não sabiam que eles recebiam esse nome.

Eu disse que os imperativos eram importantes nos manuais deles, porque alguma ‘ordem’, ou mesmo uma ‘solicitação’ de tarefa estava sendo requerida, e eles tinham que executar, realizar o procedimento nas aeronaves.

Quando terminei de explicar os imperativos negativos, pedi que os alunos pegassem mais exemplos no texto e, por fim, perguntei se eles seguiam tais instruções ou não.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 6; Instructions; Módulo II)

A próxima atividade estava relacionada ao envio de um fax. O professor deveria ler o texto com os alunos, trabalhando o vocabulário. Era tarefa, também, do professor retomar os marcadores textuais, nos dois primeiros exercícios. A seguir, o professor deveria fazer com que o aluno realizasse a tarefa de número três, utilizando marcadores textuais já apresentados no texto, para numerar as sentenças. Por fim, o professor deveria orientar o aluno para que escrevesse, com base nas figuras, como colocar papel na impressora.



REMEMBER:
Text markers...

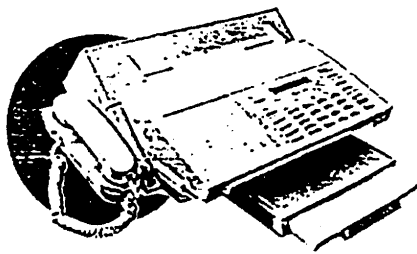
1- Circle the text markers in the text that follows:

Sending a Fax

Follow these instructions and you'll be an expert Fax Sender!

First, write the letter, memo, diagram, or any other information you want to send. Make sure you correct

all the mistakes. Then, insert the page in the corresponding slot. Don't forget it has to be face down! After that, pick up the receiver and dial the number you want to send the fax to. When communication is established, ask the person who answered the phone to give you fax tone. Finally, when you hear the fax tone, press the SEND key in your fax. That's it!



Source: Business and Management - Plus Activities
- Level One

2 - Using the context to help you, try to understand the idea that each marker represents matching the columns:

- | | |
|---------------|---|
| A- FIRST | () NEXT |
| B- THEN | () AS THE LAST OF A SERIES OF THINGS |
| C- AFTER THAT | () AS YOU FINISH THE PREVIOUS INSTRUCTIONS |
| D- FINALLY | () BEGINNING |

3 - Now decide in what order you would write these sentences joining them with connective words:

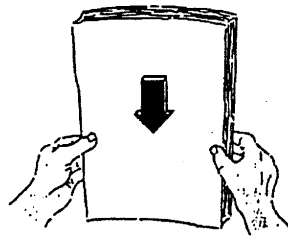
- () Close the file
- () Write the letter
- () Turn off the machine
- () Enter the program
- () Exit the program
- () Open a new file
- () Turn on the PC
- () Save the file
- () Print the letter

First turn on the PC, ...

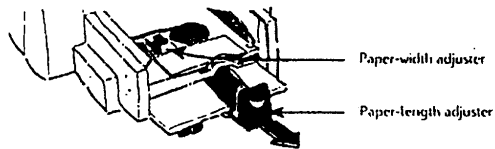


4 - Following the pictures, tell your friend how to put the paper in the printer, later write down the instructions you gave him.

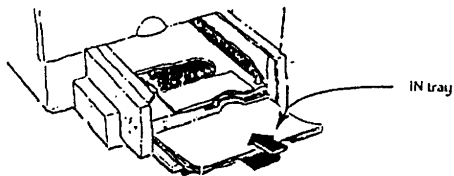
A.



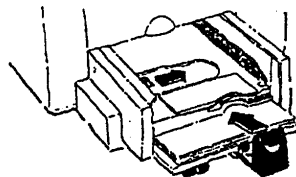
B.



C.



D.



“Perguntei para os alunos se eles lembravam o que eram os marcadores textuais. Alguns lembraram; outros, não. Coloquei um exemplo na lousa. Em seguida, pedi que os alunos lessem o texto do fax e circulassem os marcadores textuais que estavam presentes ali. Os alunos circularam os marcadores, mas tiveram algumas dúvidas com relação ao vocabulário, que eu esclareci.

Para o segundo exercício, pedi que os alunos, usando o contexto, como era solicitado pelo exercício, tentassem relacionar as palavras da coluna da esquerda com o significado por ela representados na coluna da direita. No terceiro exercício, pedi que os alunos escrevessem um texto, começando pela frase ‘First turn on the PC...’, e eles deveriam usar os marcadores textuais para isso. A maioria dos alunos usou ‘and’ e ‘then’.

Por fim, os alunos deveriam tentar escrever, baseando-se nas figuras, como eles deveriam proceder para colocar papel na impressora. Não achei o exercício interessante, porque eu achei um pouco difícil para os alunos e para mim também, porque eu sempre tenho problemas com papel na impressora. Eles escreveram frases curtas. Corrigi a de uns dois alunos na lousa e disse que, se eles tivessem feito mais ou menos igual aos exemplos que eu havia colocado, que estaria bom. Eu não tinha mais tempo para corrigir de todos os alunos, e alguns nem fizeram.”

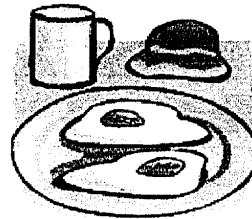
(Relatório de aula da professora. Unidade 6; Instructions; Módulo II)

As próximas atividades da unidade estavam relacionadas a receitas. Duas receitas foram dadas aos alunos: uma de omelete e outra de *muffins*. Os alunos receberam os ingredientes das receitas e o modo de preparo. A seguir, algumas questões foram apresentadas. O professor deveria trabalhar o vocabulário com os alunos e também os exercícios. Por fim, o professor deveria incentivar o aluno a escrever uma receita típica brasileira para uma pessoa estrangeira.

BASIC OMELET

1 tablespoon butter or margarine
 2 eggs
 2 tablespoons milk
 $\frac{1}{8}$ teaspoon salt
 Dash pepper

Yield: 1 Serving



Heat butter in 9-inch pie plate at HIGH 1 minute, or until melted; turn plate to coat bottom with butter. Meanwhile, combine remaining ingredients; pour into pie plate. Cook, covered with plastic wrap, at MEDIUM 2 to 3 $\frac{1}{2}$ minutes, or until omelet is almost set; stir after 1 minute. Let stand, covered, 2 minutes. With spatula, loosen edges of omelet from plate; fold into thirds to serve.

Note: Try one of these easy variations:

For CHEESE Omelet, before folding, sprinkle $\frac{1}{4}$ cup shredded cheese down center of omelet.

For HAM Omelet, before folding, sprinkle $\frac{1}{4}$ cup finely chopped cooked ham down center of omelet.

Source: Panasonic - Cookbook and Operating

- 1 – Take a look at the layout. What kind of text is this?
- 2 – Can you find any cognate in it? Give an example and its translation.
- 3 – What utensils will you use to prepare this recipe?
- 4 – *Meanwhile* is a text marker, what does it mean?
 - () as soon as possible
 - () after this
 - () at the same time

- 5 – What are the ingredients to prepare your omelet?





RAISIN BRAN MUFFINS

2 $\frac{1}{4}$ cups raisin bran cereal
 $\frac{2}{3}$ cup milk
 6 tablespoons oil
 2 eggs, beaten
 $\frac{2}{3}$ cup flour
 6 tablespoons packed brown sugar
 1 tablespoon baking powder
 $\frac{1}{2}$ teaspoon cinnamon

Yield: 12 Muffins

Combine cereal, milk, oil and eggs. Stir until cereal is moistened. Let stand 5 minutes. Combine flour, sugar, baking powder and cinnamon. Add to cereal mixture; stir until well blended. Use 6-cup muffin pan with paper baking cups; fill $\frac{2}{3}$ full. Cook at MEDIUM-LOW $5\frac{1}{2}$ to $6\frac{1}{2}$ minutes, or until toothpick inserted near center comes out clean. Let stand 5 minutes. Repeat procedure with remaining batter. Serve warm.

Source: Panasonic - Cookbook and Operating



1 - What kind of ingredients do you think you will need to make this recipe: Raisin Bran Muffins?

- | | | |
|---------------|------------|------------|
| () egg | () flour | () butter |
| () milk | () sugar | () rice |
| () chocolate | () cereal | () pepper |

2 - What's the verb tense used in the text? Give an example to support your answer.



3 - Match the columns to find the verb meanings:

- | | | | |
|----------|-------------|---------------|-----------|
| 1 - heat | 2 - combine | 3 - stir | 4 - add |
| 5 - cook | 6 - fold | 7 - let stand | 8 - serve |

- () to keep the food still without touching it
- () to increase the amount or cost of something by putting something more with it
- () to make something become warm or hot
- () to bend a piece of paper, cloth, etc. by laying or pressing one part over another
- () to give someone food or drink as part of a meal
- () to make things exist or work together
- () to prepare food for eating by using heat
- () to move a liquid or substance around with a spoon or stick in order to mix it together

4 - Working in groups:

"Muffins" are a typical American food, everybody likes and knows how to cook them. If you had a foreign person in your house, what typical Brazilian food would you prepare to him/her?

This person just loved the dish you have prepared and now he/she wants to take the recipe with him/her, so write it down.



“Iniciei a aula perguntando aos alunos quem já tinha comido omelete. Eu tentava perguntar em Inglês, mas, quando os alunos não me entendiam, ia direto para o Português. Todos disseram que sim, e alguns até brincaram dizendo que o famoso ‘zoião’³⁰ era um velho conhecido de todos. Na lousa, eu mostrei para os alunos que o texto estava dividido em duas partes e perguntei o que eles conseguiam entender por isso. Falei que eles tinham que se lembrar de como era uma receita. Alguns alunos me disseram que a primeira parte estava mostrando os ingredientes, e a segunda, o modo de preparo.

Trabalhei o vocabulário com os alunos. Fiz as quatro questões com eles, como estava sendo pedido no exercício. No quinto exercício, perguntei aos alunos quais ingredientes eles usariam para preparar a própria omelete. Depois, trabalhei a receita dos muffins com os alunos.

No exercício de número três, trabalhei bastante o vocabulário com os alunos. No quarto exercício, pedi que tentassem escrever uma receita para preparar para uma pessoa estrangeira. Os alunos fizeram.

Em seguida, eu pedi que os alunos escrevessem a receita. A atividade foi feita em dupla. No começo eu achei que seria uma atividade chata, que os alunos não iriam gostar, mas eles gostaram. A interação foi muito boa. Eu preparei uma receita de muffins em casa, só que comprei a massa pronta da caixinha. Os alunos gostaram bastante. Eu também gostei da atividade. Foi bastante interessante. Eu não corriji os erros dos alunos nas receitas que eles me escreveram. Não sei se isso foi certo ou errado. Eu não queria que eles perdessem o entusiasmo que demonstraram para realizar a atividade.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 6; Instructions; Módulo II)

Abaixo, mostraremos três exemplos das receitas preparadas pelos alunos do curso, com relação ao desenvolvimento da atividade. Essas receitas

³⁰ O aluno fazia alusão a ovo frito.

estão relacionadas à sexta unidade do curso e foram feitas com base nas atividades que acabamos de descrever.

Exemplos: 1 e 2

"Feijão da Pátria"

INGREDIENTS.

4kg BLACK BEANS

0.5kg PORK RIB.

0.1kg SAUSAGE.

0.500g PORK LEGS.

0.1kg LEATHER OF PIG.

CONDIMENT THE ENJOYMENT.

COMBINE THE INGREDIENTS, COOK DURING 3 HOURS
AND SERVE WITH OF RICE, COLE AND MANIOC.

Homemade Bread

- 2 eggs

- 3 tablespoon of sugar

- 1 tablespoon ^{raisin} of salt

- 1 glass of oil

- 100 grams of ~~yeast~~ bread yeast

- 3 glass of milk

- 1 Kilogram of flour

Beat in blender: the oil, milk, salt, bread yeast and eggs.

Sift the flour and sugar. Join the mixture to the rest of ingredients. Add flour it necessary

Exemplo: 3

Togler

Nome:

Recipe: Arroz Carrutero (Carrutero Rice)

Ingredients: * 3 cup rice
* 6 cup water
* Green - seasoning: parsley, onion, garlic, etc..
* 1/2 kilogram beef Turkey
* Oil and salt like taste

Yield: 4 until, 6 persons

Prepare Food: - Put the beef Turkey in cube, put it to toast
then oil into a pan add the Green - seasoning and
leave to toast a minute, then add water.
- Leave to boil and put rice
- Put salt and leave to boil until to dry water
- Is ready to serve

A seguir, mostraremos a última atividade da unidade 6. O professor deveria trabalhar um texto com os alunos, discutindo algumas questões que foram propostas. O tema principal da aula deveria ser o imperativo, pois era a unidade de instruções.

Be a top manager

The one minute manager

Take a minute out of your day to look into the face of the people who work for you. They are the most important resource in your company.

Managers' Recipe

1. People who feel good about themselves produce good results. Do not hesitate to praise your employees for their good performance.
2. Do the praising soon, be specific and tell the person what he / she did right.
3. Encourage the person to go on doing well and give him / her a warm handshake and a pat on the shoulder.

On the other hand, the manager can reprimand his/her staff in a positive way by:

1. Reprimanding the wrong behaviour or performance as soon as possible.
2. Being specific when telling the person exactly what was wrong.

Source: Business and Management - Plus activities

Exercises

- 1 - What's the text about?
- 2 - What should a top manager do every day?
- 3 - When is it important to praise people? Why?
- 4 - a) How can a top manager encourage the person to go on doing well?
b) How do you praise a co-worker?
- 5 - a) How do you usually reprimand someone?
b) According to the text, how should you do it?



“Comecei a aula perguntando o que era manager. A maioria sabia o que era. Tive que trabalhar um pouco o vocabulário com os alunos. Em seguida, trabalhei as questões trazidas pelo texto. Tentei fazer com que os alunos respondessem o máximo de questões, baseando-se na própria experiência. Foi interessante, porque foi uma forma de valorizar a contribuição do aluno, e, dessa forma, eu pude conhecê-los ainda mais.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 6; Instructions; Módulo II)

3.3.2. O QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES

Como parte do material trabalhado pela professora, apresentaremos o questionário de análise de necessidades que ela preparou para sua turma de módulo II. Esse questionário inclui as perguntas que a professora formulou e as respostas dadas que esperava encontrar por seus alunos. O intuito desse questionário era conhecer melhor os alunos, tendo o cuidado de não repetir qualquer experiência negativa que os aprendizes pudessem ter vivenciado em outros cursos.

Questionário de análise de necessidades	
Turma _____	Nome _____
1. O que é “leitura” para você? Você gosta de ler? O que você gosta de ler? <i>A minha intenção ao perguntar o que era leitura era para que eu conseguisse entender qual é o processo de leitura envolvido na realização dessa atividade pelo aluno. Quando perguntei se gostava de ler, foi pensando na necessidade da empresa, que solicita um curso para capacitação de leitura de manuais de aeronaves, que são escritos em língua inglesa. Dessa forma, eu conseguiria supor qual seria a proximidade do aluno com o texto que ele lê e a razão por que realiza a leitura. Quando perguntei o que aluno gostava de ler, pensei no tipo de texto, como seria esse texto e se o mesmo apresentaria alguma relação com o texto do manual.</i>	

2. Com que frequência você lê em língua inglesa? E em língua portuguesa? Quais os assuntos nos quais você busca informações?

Aqui eu queria saber como é a leitura do aluno em língua materna, porque, se o aluno não lê nem ao menos em língua materna, ele dificilmente entenderá o processo de leitura em uma língua estrangeira, especialmente na fase em que o aluno está aprendendo essa língua. Quando eu perguntei quais os assuntos nos quais eles buscam informações, estava pensando no que seria prazeroso para eles, pois a busca por informações é uma etapa importante no processo de leitura.

3. É necessário que você saiba inglês dentro da empresa em que você trabalha? Justifique a sua resposta.

Por que eu fiz essa pergunta, se o curso é voltado para desenvolver a proficiência de leitura nos alunos? Eu quis investigar a necessidade por parte do aluno para saber inglês, a fim de utilizar na companhia, pois, em alguns casos, mediante experiências anteriores, alguns alunos simplesmente não usavam os manuais, os serviços eram executados por experiência “própria”, e, mesmo assim, eles diziam que tinham a necessidade. Questionei-me, portanto, se seria uma necessidade da empresa ou um interesse do aprendiz. Foi o que quis investigar com isso.

4. Dentre as habilidades da língua inglesa (ler, falar, ouvir e escrever), destaque as que você mais utiliza, justificando a sua resposta.

Diante da solicitação da empresa, eu fiz essa pergunta para investigar se seria realmente a habilidade de ler que o aluno mais utiliza dentro da empresa ou se existia, em algum outro momento, a utilização de outra habilidade e qual seria a relevância dela para o aprendiz e para a companhia.

5. Existe uma habilidade que você considera mais importante do que as outras? Em caso afirmativo, por favor, justifique.

Minha intenção com essa pergunta era verificar se os alunos responderiam que seria a leitura, por essa ser a habilidade solicitada pela empresa, mediante a justificativa para a questão, ou se seria a leitura por um motivo diferenciado, ou, ainda, se seria quaisquer das outras

habilidades, por se tratar de uma vontade própria dos alunos.

6. Quais são os tipos de texto a que você mais tem acesso? São os que mais lhe interessam? Justifique sua resposta.

Quando eu formulei essa pergunta, eu quis saber se eram os manuais os textos que mais interessavam aos alunos, haja vista que grande parte do dia eles passam dentro da companhia. Em caso de serem os textos dos manuais, eu gostaria de saber por que são eles os que mais interessam e se é por uma vontade própria ou, mais uma vez, pela necessidade da companhia, mas isso eu não sei se eu conseguiria compreender pela resposta dos alunos.

7. Você utiliza o manual de manutenção todos os dias? Em caso negativo, como você procede quando tem que realizar alguma tarefa que lhe é solicitada? Justifique a sua resposta.

Por experiências anteriores, eu percebi que nem todos os alunos utilizavam o manual. Fiz, portanto, essa pergunta, para saber se eles utilizavam ou não, para poder contrapor com a questão anterior, e de que maneira eu enxergaria o processo de leitura, se eles não utilizavam com certa frequência o manual, mas cumpriam a tarefa solicitada normalmente. Eu verificaria, aqui, a presença do conhecimento de mundo por parte dos alunos.

8. A companhia é o lugar ideal para você aprender Inglês? Justifique a sua resposta.

Essa pergunta foi feita para saber dos alunos o que eles acham de aprender Inglês dentro do próprio local de trabalho. Em outras pesquisas, encontramos que muitos alunos têm em seu imaginário que o melhor lugar para se aprender Inglês é em uma escola de idiomas. Por se tratar de um público adulto, julguei que essa questão seria relevante.

9. Existe(m) situação(ões) dentro da empresa em que você precisaria usar mais de uma habilidade da língua? Em caso afirmativo, qual(is) seria(am)?

A intenção aqui foi tentar verificar o que seria de fato que o aluno precisa saber mais, por conta da empresa, ou se ele (por si só) gostaria de aprender mais de uma, porque julga interessante por outros motivos.

10. Você já teve alguma experiência negativa com a língua inglesa? Em caso afirmativo, você poderia descrevê-la?

Quis investigar um pouco mais a relação do aluno com a língua inglesa. E, dessa forma, tomar os devidos cuidados com relação à maneira de conduzir as aulas, tentando construir um discurso com o aluno sobre a importância da língua inglesa nos dias atuais, especialmente em ambiente de trabalho.

11. O que você desejaria alcançar com a língua inglesa, dentro desse curso que será oferecido nesse semestre para você?

Essa pergunta foi feita para saber sobre as aspirações dos alunos e, dessa maneira, tentar estabelecer uma agenda com eles, para que conseguíssemos, na medida do possível, dar um curso que atendesse às necessidades e também aos interesses dos aprendizes, ponto este bastante importante.

3.3.3. O PRÉ E PÓS-TESTE DE LEITURA

Além do questionário de análise de necessidades, a professora preparou, ainda, um teste de leitura para os alunos, que ela caracterizou como pré e pós-teste. Eles eram iguais: um foi aplicado no começo do curso (março), e o outro, no final (julho).

O objetivo da professora ao aplicar esses testes era ver o rendimento do aluno durante o módulo, se haviam melhorado o desempenho na habilidade de leitura.

Mostraremos, a seguir, esse teste e também as respostas formuladas pela professora, as quais ela considerava correta para corrigir o teste dos alunos. Embora o texto (Anexo 5), no qual os alunos deveriam se basear, seja do manual, ele será apresentado, pois não fazia parte do curso de extensão, tendo sido pesquisado pela professora dentro de apostilas que ela tinha de aviação.

Módulo 2

Turma ____ Nome _____

Responda às questões abaixo em Português, de acordo com o texto que lhe é dado.

Os alunos deveriam responder às questões baseando-se no texto. Quaisquer respostas que fossem além evidenciariam outro recurso de resposta que não estaria, necessariamente, baseado no texto.

1. Que tipo de texto é esse? Como você chegou a essa conclusão?

Eu esperava que o aluno respondesse que se tratava de um texto do manual, por sua familiaridade com o mesmo e também por conta do layout, da configuração da aeronave mostrada e do emblema do BOOM 1000³¹.

2. O que são *smoke detectors* e para que servem?

De acordo com o texto, *smoke detectors* são detectores de fumaça. (O aluno sabia disso, se conseguisse identificar que se trata de um grupo nominal.) Eles servem para detectar fumaça visível e invisível.

3. O que acontece quando alguma fumaça é detectada no lavatório da aeronave?

No caso de alguma fumaça ser detectada na aeronave, um sinal é dado para o painel de detecção de fumaça, no lavatório, na cabine dianteira da estação de atendente de vôo. (Para responder a essa questão, novamente o aluno precisaria localizar grupos nominais. Outro ponto importante, aqui, refere-se ao fato de não existir, nesse trecho, o marcador textual “when”, o qual poderia servir de guia para que alguns alunos respondessem a essa questão.)

³¹ Nome fictício.

4. Qual a diferença entre *red warning light* e *red response light*? Como você obteve essa informação?

A resposta para essa pergunta não estava no texto. A única informação que o texto traz sobre *red warning* e *red response light* é a sua localização, mas não qual a diferença entre elas. A resposta seria essa: *Red Warning Light*: o sistema avisa que existe fumaça e “solicita” que alguma medida seja tomada. *Red Response Light*: o sistema já detectou o problema, uma atitude já foi tomada.

5. A configuração mostrada na figura é pertencente a qual aeronave? Justifique a sua resposta.

A aeronave em questão é um BOOM 1000. A resposta estaria incompleta dizendo que foi somente pelo layout, sem justificar que a configuração mostra poltronas duplas de um único lado, nesse caso, o esquerdo, e essa configuração é encontrada somente em BOOM 1000. O layout ajuda nesse sentido, desde que o aluno explicasse o porquê. Essa informação estaria, portanto, além do texto.

6. Existem outros sistemas de detecção de fogo na aeronave? Em caso afirmativo, onde estão localizados? O texto lhe fornece essa informação? Como você chegou a essa resposta?

Existem e estão localizados em outros compartimentos, tais como, porão (por conta dos inflamáveis), turbinas, compartimento de carga. O texto não fornece essa informação, mas como é obrigatório que o aluno faça cursos de familiarização e, também, em decorrência de sua prática, ele poderia saber essa resposta. Talvez algum aluno colocasse, baseando-se no texto, que existe um frasco de extintor portátil na cabine que pode ser usado, se necessário.

7. Se você quisesse obter mais informações sobre o tema tratado nesse texto, o que você deveria fazer?

Existem duas opções, aqui. A primeira seria consultar os manuais dos fabricantes, e a segunda seria acessar o sistema on line nos computadores da empresa. (Essas respostas não estão no texto.)
Todavia, como é solicitado ao aluno que se baseie no texto, a resposta

mais coerente e possível seria procurar mais informações na ATA de número 100, no capítulo 26, relacionado ao item de “Fire Protection”.

8. Quais seriam as palavras existentes no texto que um profissional da área de manutenção de aeronaves deveria conhecer para conseguir entendê-lo? Justifique a sua resposta.

Essa pergunta foi feita para saber se o aluno “domina” pelo menos o vocabulário básico, que é o mais importante para que ele consiga entender o restante do texto. Sem conhecer essas palavras, sua leitura seria muito limitada, e a compreensão do texto bastante ineficiente. Tais palavras seriam: *smoke detectors, cabin attendant, warnings, forward, lavatory, panel, extinguishing bottle*. Dessa forma, o aluno saberia o que são, para que servem e onde estão localizados, interpretando, portanto, a importância dos avisos.

3.3.4. AVALIAÇÃO

Por fim, como parte do material utilizado pela professora no módulo II, para o qual deu aulas de leitura, apresentaremos as avaliações que os alunos faziam da aula da professora e também a avaliação que eles faziam do curso, se estavam satisfeitos e se o curso estava correspondendo³² às expectativas que eles tinham. Essas avaliações eram usadas pela professora com o intuito de averiguar como ela estava sendo vista pelos alunos em sala de aula. A professora tinha, também, a intenção de saber se existia algum problema por parte dos alunos e de que forma ela poderia ajudá-los.

A professora nunca pediu que os alunos se identificassem. Porém, a professora conhecia a letra de seus alunos, mas nunca lhes mencionou isso. Embora a turma fosse composta por 12 alunos, no dia em que a professora pediu essas avaliações, somente nove alunos estavam presentes. A seguir, as avaliações.

³² Apenas as avaliações relacionadas à prática da professora e ao desenvolvimento do curso serão mostradas, por serem as mais relevantes para este trabalho. As outras questões não serão desenvolvidas.

Avaliação dos alunos data: 24/05/2006

6) Como é o desenvolvimento da professora em sala de aula?

Aluno 1) Bom.
Aluno 2) Dentro do aceitável para o curso administrado.
Aluno 3) Muito ótima.
Aluno 4) Agradável, sem exceder os limites individuais, porém explorando a compreensão geral da audição e fala.
Aluno 5) Muito bom.
Aluno 6) É bom.
Aluno 7) Rápido demais.
Aluno 8) Muito bom, engraçado.
Aluno 9) Muito bom.

7) Você está satisfeito com o curso? Com a professora? O que você gostaria de ter mais nas aulas?

Aluno 1) Sim, sim, porque ela motiva os alunos.
Aluno 2) Sim. Também.
Aluno 3) Sim, também.

Aluno 4) Sim e sim.
Aluno 5) Sim (também).
Aluno 6) Sim, estou.
Aluno 7) Mais ou menos, acho que não acompanho como deveria.
Aluno 8) Sim.
Aluno 9) Sim, idem.

8) O que você gostaria de ter mais nas aulas?

Aluno 1) Vídeos.
Aluno 2) Mais vídeos de filmes, músicas e entretenimento.
Aluno 3) Mais tempo de aula.
Aluno 4) Músicas. Mais exemplos de manuais. Recortes de revistas ou jornais em Inglês. Comerciais de TV. Dinâmicas em grupo.
Aluno 5) Vídeos e músicas.
Aluno 6) Vídeos, músicas, para melhorar o entendimento. Revistas também são bem aproveitadas.
Aluno 7) Mais audição.
Aluno 8) Vídeos, para melhorar o entendimento do sotaque em certas palavras.
Aluno 9) Conversação.

CAPÍTULO IV

REVISITANDO A PRÁTICA DA PROFESSORA: REFLETINDO SOBRE SUA TRAJETÓRIA

*“The journey of discovery consists not in seeking new landscapes, but in seeing them with new eyes”
(Marcel Proust)*

4.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, faremos uma revisitação à prática da professora deste estudo, evidenciando como se deu seu processo de reflexão. A construção desse processo foi possível graças a alguns fatores, entre eles, o estudo da literatura da área, as conversas com a orientadora, assim como as disciplinas cursadas na pós-graduação, que permitiram rever o percurso vivenciado em sala de aula.

Durante o processo de reflexão, as questões feitas por Smyth (1992) foram muito importantes e puderam ajudar na retomada de aspectos de sua prática. Dessa forma, para entender sua própria trajetória, a professora teve que olhar criticamente para sua prática. Esse olhar retrospectivo nos revela uma professora em busca de um aprendizado para enriquecer sua experiência. A seguir, discutiremos pontos relevantes do percurso da professora, que desencadearam questões importantes para que a reflexão pudesse ocorrer.

4.2. O CURSO DE INGLÊS PARA A LEITURA DOS MANUAIS DE MANUTENÇÃO

A empresa apresentava uma necessidade específica, que estava voltada para a leitura dos manuais por parte de seus funcionários. Porém, o curso de extensão, por diversas vezes, parecia não focar especificamente essa necessidade, ao trabalhar com um material tão diversificado e com atividades que não objetivavam o ensino de leitura. Embora a empresa tenha mostrado, durante todos esses anos, muita satisfação com relação ao curso de extensão ofertado pela universidade e também com o resultado apresentado por seus funcionários,

talvez o curso não tenha focado enfaticamente a leitura dos manuais de manutenção, conforme as descrições feitas pela professora em seus relatórios, os quais explicitamos no capítulo anterior.

Ainda com relação ao curso, vale salientar que os modelos de leitura eram desconhecidos pela professora. Dessa forma, a confecção das atividades propostas a partir de textos não se fundamentou nos modelos de leitura existentes na literatura. Isso mostra uma limitação com relação ao entendimento da habilidade de leitura, e reflete um problema nas atividades trabalhadas com os alunos.

Aliado a isso, o material do curso de extensão, conforme apresentamos no capítulo III, não apresentava muitas atividades relacionadas aos manuais de manutenção de aeronaves. Em outras palavras, essas atividades não focavam a leitura desses manuais; elas mostravam exercícios desconexos, que não objetivavam ensinar essa habilidade para os alunos.

A unidade em que as receitas são apresentadas mostra-se como exemplo para isso. Mesmo que sua inclusão seja justificada porque foram importantes para a motivação dos alunos, elas desvirtuaram o foco do curso, que se propunha a ensinar leitura dos manuais de aeronaves (conforme atividade de música, unidade 4, módulo II).

A professora deste estudo acredita que a motivação também poderia ter surgido se os alunos tivessem recebido um texto do manual com o qual trabalhavam e, a partir desse texto, fornecer alguma instrução (em português) para que um procedimento de manutenção fosse realizado. Assim o material estaria mais condizente com a realidade dos alunos e, portanto, a chance de ser aproveitado por eles seria maior.

As atividades com músicas eram solicitadas pelos alunos e a professora, portanto, buscando atender a seus interesses nunca se questionou sobre a relação da música com o material³³.

³³ O material aqui referido passou por modificações pela equipe do curso de extensão.

A seguir, retomamos uma dessas atividades para ilustração do que estamos dizendo.



THE WINNER TAKES IT ALL

ABBA Lyrics

I don't want to talk
 _____ things we've gone
 through
 _____ it's hurting me
 Now it's history
 I've played all my cards
 _____ that's what you've
 done too
 Nothing more to say
 No more ace to play
 The winner takes it all
 The loser is standing small
 _____ the victory
 That's our destiny

I was in your arms
 Thinking I belonged there
 I figured it made sense
 Building me a fence
 Building me a home
 Thinking I'd be strong there
 _____ I was a fool
 Playing by the rules

The Gods may throw a dice
 Their minds _____ cold ---- _____ ice
 _____ someone way down here
 Loses someone dear
 The winner takes it all
 The loser has to fall It's simple and it's
 plain
 Why should I complain?

_____ tell me does she kiss
 Like I used to kiss you?
 Does it feel the same
 When she calls your name?
 Somewhere deep inside
 You must know I miss you
 _____ what can I say?
 Rules must be obeyed

The judges will decide
 The likes of me abide
 Spectators of the show
 Always staying low
 The game is on again
 A lover _____ a friend?
 A big thing _____ a small
 The winner takes it all

I don't want to talk
 _____ it makes you feel sad
 And I understand You've come to shake
 my hand
 I apologize

_____ it makes you feel bad
 Seeing me so tense
 No self-confidence
 _____ you see
 The winner takes it all

Além da falta de relação entre os exercícios propostos e o objetivo do curso, percebemos que o material trazia poucas instruções para a realização das atividades. Dessa forma, a decisão para a aplicação da atividade com os alunos

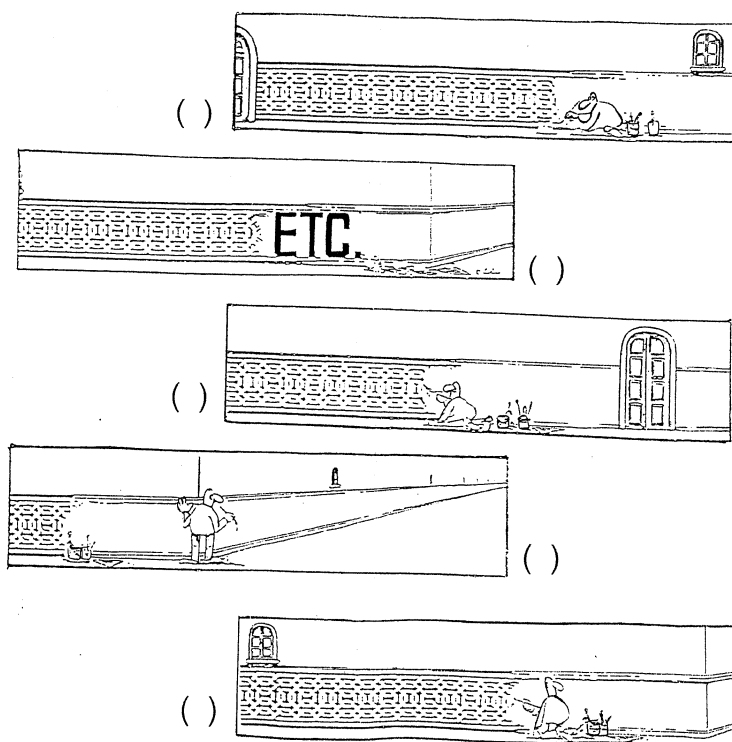
era responsabilidade do professor, que deveria relacionar o tópico da aula com o ensino de leitura.

Na época em que deu aulas para o referido curso, a professora não tinha consciência da relação acima e também não apresentava teorização para entender essa relação e, portanto, ela ficou a mercê do material, seguindo exatamente as instruções disponibilizadas, sem questionar ou refletir sobre as atividades.

Como exemplo, retomamos uma atividade da unidade 2, referente aos marcadores textuais.

Unit 2 Text Markers

Pay attention to the picture below. Can you reorganize the story?



Embora os marcadores sejam muito importantes na leitura, eles não foram trabalhados a contento com os alunos no contexto em que a professora deu aulas. O exercício apresentado anteriormente é problemático, pois está descontextualizado e não apresenta sentido com o tópico da aula.

Entretanto, o professor que sabe teorizar a própria prática tem condições de dar uma boa aula para seus aprendizes independentemente do material que ele possui procurando alternativas para melhorá-lo ou mesmo completá-lo, criando um contexto para ele.

Outro ponto importante a ser considerado é a reflexão que a professora deste estudo faz sobre a utilização de um questionário de análise de necessidades para o planejamento de um curso. O objetivo da professora era reunir informações sobre os alunos. Porém, os dados presentes nesse questionário não foram utilizados para a confecção das atividades, uma vez que o curso já estava pronto. Portanto, por não entender a finalidade de um questionário dessa natureza, a professora faz uso inadequado desse instrumento, uma vez que o que era importante para ela eram as respostas dadas pelos alunos, as quais lhes informariam os interesses dos aprendizes.

Dessa forma, o foco da professora estava voltado para atender aos interesses pessoais dos alunos e, portanto, as reais necessidades dos aprendizes não foram contempladas.

Embora entendamos que um curso com propósitos específicos não precise ter, necessariamente, apenas atividades com textos da área dos alunos, acreditamos que eles devam apresentar relação com o propósito a ser atingido. Isso significa dizer que, para um público em que a necessidade era ler manuais de manutenção de aeronaves, os textos poderiam trabalhar temas sobre aviação em geral, fatos históricos, desenvolvimento de aeronaves, entre outros que possibilitassem ao aluno condições para estabelecer relação entre a aprendizagem de sala de aula e o ambiente de trabalho.

Sendo assim, nesse momento o papel do formador é muito importante em uma situação conforme a que descrevemos, pois é dele a tarefa de fazer com que o professor tenha condições de refletir sobre sua prática, propondo-lhe questionamentos que investiguem suas ações em sala de aula, e lhe ajudem a entender porque age de determinada maneira (Smyth, 1992).

O ideal para um curso dessa natureza é que o ambiente em que ele será desenvolvido seja estudado minuciosamente e que as pessoas envolvidas na confecção dos materiais e também na preparação das aulas possam de fato entender qual o objetivo de um curso que pretende atender às necessidades específicas de seus aprendizes. Conforme explicitamos no capítulo teórico deste trabalho, esse é um dos elementos importantes a ser considerados em cursos de inglês instrumental.

Pelos elementos discutidos, podemos concluir que a prática da professora esteve a todo momento baseada em um ensino prescritivo, que não lhe ofereceu oportunidade para relacionar teoria e prática, conforme sugerido por Vieira-Abrahão (2002).

4.3. A PROFESSORA AVALIANDO O QUE SIGNIFICAVA A LEITURA

Desde que iniciou o curso de extensão (março de 2003), a professora utilizava um questionário (Anexo 2) para trabalhar a leitura em sala de aula. Esse questionário trazia afirmações sobre leitura, as quais o professor deveria discutir com os alunos se eram falsas ou verdadeiras.

Embora esse material não fizesse parte do módulo II, mesmo assim a professora o utilizou, por dois motivos: o primeiro é que alguns alunos não haviam cursado o módulo I, por atingir pontuação suficiente na prova de seleção; o segundo é que a professora acreditava que esse questionário lhe dava explicações razoáveis sobre o que significava a leitura. Porém, ao levantar o arcabouço teórico para este estudo, a professora percebe que as respostas que

discutiu com os alunos estavam confusas, pelo fato de ela não possuir teorização sobre leitura e seu ensino.

Apesar disso, a professora utilizava este questionário, pois esse era o único material que ela possuía para explicar o processo de leitura. Dessa forma, ela se sentiria mais segura em sala de aula, pois, o questionário já trazia as respostas as quais ela considerava corretas, não podendo assim, ser surpreendida por seus alunos.

A professora entendia que se ela fosse surpreendida por seus alunos, eles poderiam duvidar de sua capacidade para dar aulas. Porém, hoje essa professora entende que a confusão e a surpresa são elementos importantes para o processo reflexivo conforme explicitado por Schön (1992). Além disso, é importante que o professor se permita ser surpreendido, pois é dessa forma que a aprendizagem tem mais condições de ocorrer.

As respostas para esses questionamentos foram discutidas entre os professores do curso de extensão e as coordenadoras. A partir da discussão dessas afirmações com a equipe do projeto, a professora selecionou para si as respostas que gostaria de encontrar na fala dos alunos, o que pode ser encontrado no questionário a seguir.

O que é leitura? (guia da professora)
1) Ler é um ato passivo. •(Resposta): Falso. Não. A pessoa quando é um ato passivo, ele não age, somente senta e lê, e não é assim que a leitura deve ser. Ser passivo é aceitar tudo o que está no texto.
2) Leitura é um processo palavra por palavra. •(Resposta): Falso/Verdadeiro. (Não necessariamente), porque quando não se entende palavra por palavra, acaba entendendo de uma outra forma. Processo de frase; contexto.

3)Um texto deve ser lido somente uma vez. •(Resposta): Falso. Não. Depende da necessidade de cada um. Às vezes, é preciso ler muito para depreender o significado.
4)Voltar no texto para esclarecer uma dúvida não é uma forma apropriada de leitura. •Resposta: Falso/Verdadeiro. Depende das situações em que sim e que não. Tendo dúvidas, o adequado é sempre voltar.
5)O objetivo de toda leitura é entender tudo e lembrar de todas as palavras no texto. •Resposta: Falso. Não. O objetivo é que o texto consiga esclarecer a mensagem que ele traz.
6)Ler não só é difícil como é chato também. •Resposta: Falso/Verdadeiro. Chato pode ser uma questão de preferência. (Ver um filme é mais econômico.) Difícil depende da área, do vocabulário, do interesse.
7)Toda leitura deve começar no canto esquerdo e seguir descendo na ordem em que o texto foi escrito. •Resposta: Falso. (skim) Adianta uma série de processos. É importante ler instruções; porque, às vezes, se economiza tempo.
8)A função mais importante de um texto é informar. •Resposta: Falso/Verdadeiro. Não só. Um texto também convence, compartilha. (Informa também, mas não é só isso.)
9)Nem todo leitor consegue ler textos autênticos (livros, revistas, jornais). •Resposta: Falso. Texto autêntico: texto escrito em Inglês para alguém que sabe Inglês. Esse Inglês é para aqueles que dominam o conhecimento da língua, alemão, japonês. Os filmes que assistimos são assim.
10) Os textos servem apenas para ilustrar pontos gramaticais. Texto = pretexto. •Resposta: Falso. Textos utilizados em sala de aula. Nunca é assim. Ele tem que ter lacunas de informações. Não só isso (pretexto).

11)	Durante uma leitura, o importante é o que o texto traz até você, e não o que você leva para o texto.
	•Resposta: Falso. Nem sempre você aprende tudo com o texto, às vezes, você já conhece sobre o assunto e tem outras informações (<i>background knowledge</i>).
12)	Sem o conhecimento de todas as palavras de um texto não há leitura.
	•Resposta: Falso. Você pensa: “Não sei Inglês, mas vou conseguir“. Não é bem assim. Às vezes, algumas palavras podem ser um obstáculo, mas dá para ler mesmo assim. Alguma coisa, proveito sempre se tira da leitura.

Ao retomar a questão 5, por exemplo, a professora percebe que, embora entenda que nem toda leitura pressupõe entender todo o texto e lembrar de todas as suas palavras, conseguimos inferir, pela sua prática, que, de fato, sua leitura é de extração de significado, ao afirmar que o objetivo de um texto é extrair sua mensagem.

Dessa forma, portanto, percebemos que, na visão da professora, a contribuição do aluno não é considerada, já que toda a compreensão está no texto, que traz consigo uma mensagem a ser decodificada pelo leitor.

Embora o texto possua um significado, é preciso entender que tal significado não precisa ser decodificado por seu leitor, ao passo que o leitor também pode contribuir com o processo de leitura, já que possui conhecimentos que o levam a interagir com o texto.

Assim, espera-se que o professor de leitura possa estimular seus alunos a negociarem o sentido com o texto, buscando construir um sentido para o que lêem. Embora na tradição escolar perpetue um modelo de leitura como decodificação, devemos, como profissionais de ensino, ensinar os alunos a ler de maneira crítica, não aceitando uma idéia que lhe é imposta através de um texto.

Já em outras situações, como no exemplo da questão 11, a professora mostra contradições em sua visão, ao dizer que é falsa a idéia de que o importante é o que o texto traz até você, e não o que você leva para o texto

durante a leitura. Aqui, a professora ignora a importância do conhecimento prévio que o leitor traz para o texto.

Portanto, podemos concluir que a visão de leitura da professora é baseada em um modelo de decodificação, e que essa visão é a reprodução de como ela aprendeu a ler. Ou seja, o modo pelo qual ela aprendeu a ler foi o mesmo que ela tentou ensinar a seus alunos. Em sua análise, a professora explica isso pela sua imaturidade e falta de teorizações e também a falta de relação entre a teoria e a prática, fatores que comprometem a qualidade da formação do professor em muitos contextos de ensino.

4.4. A PROFESSORA AVALIANDO SEU PAPEL NO CURSO DE EXTENSÃO

A avaliação que a professora fazia de suas aulas e de sua conduta para trabalhar com os alunos sempre foi positiva. Os argumentos em que se baseia para dizer isso eram os bilhetes escritos pelos alunos, quando questionados sobre o desempenho da professora em sala de aula, e também a avaliação que eles faziam do curso. Aliado a isso, a professora considerava, ainda, a relação que tinha com os alunos em sala de aula como boa e de muito respeito entre ambos.

Retomando esses bilhetes de avaliação, cujas perguntas eram preparadas pela professora, e também as respostas dadas pelos alunos, ela agora se questiona sobre sua atuação em sala de aula e o quão insegura ela se mostrava diante desse contexto.

Avaliação dos alunos data: 24/05/2006

6) Como é o desenvolvimento da professora em sala de aula?

Aluno 1) Bom.

Aluno 2) Dentro do aceitável para o curso administrado.

Aluno 3) Muito ótima.

Aluno 4) Agradável, sem exceder os limites individuais, porém explorando a compreensão geral da audição e fala.

Aluno 5) Muito bom.

Aluno 6) É bom.

Aluno 7) Rápido demais.

Aluno 8) Muito bom, engraçado.

Aluno 9) Muito bom.

A resposta do aluno 4 faz a professora questionar seu papel dentro da sala de aula e o que ela estava de fato ensinando aos alunos. Se era um curso de leitura, porque o aluno menciona que a professora explorava a compreensão geral da audição e da fala? A professora lembra que, em algumas situações, trabalhava as aulas em língua inglesa com os alunos. Para ela isso era importante, pois o aluno sempre mostrava vontade de usar a língua para se comunicar com a professora.

A professora acreditava que falando inglês ela estaria dando insumo aos aprendizes, e, dessa forma, eles teriam mais acesso à língua inglesa. Todavia, agora a professora reconhece que sua atitude estava equivocada, dentro de um curso com necessidades específicas, cujo foco não era a compreensão oral, mas sim a leitura de manuais.

O bilhete seguinte ainda faz menção à professora, ou seja, como ela era vista pelos alunos em sala de aula.

7) Você está satisfeito com o curso? Com a professora? O que você gostaria de ter mais nas aulas?

Aluno 1) Sim, sim porque ela motiva os alunos.

Aluno 2) Sim. Também.

Aluno 3) Sim, também.

Aluno 4) Sim e sim.

Aluno 5) Sim (também).

Aluno 6) Sim, estou.

Aluno 7) Mais ou menos, acho que não acompanho como deveria.

Aluno 8) Sim.

Aluno 9) Sim, idem.

Ao analisar as respostas dos alunos, a professora se faz alguns questionamentos, entre eles a definição “ótima” dada por eles. Qual seria, de fato, o significado para a palavra ótima, nesse contexto? De acordo com a visão dos alunos, a professora não terá mais como saber detalhes sobre o verdadeiro significado dessas respostas, pois ela nunca procurou aprofundá-las com seus alunos, pedindo que explicassem melhor o que queriam dizer quando usavam esses adjetivos ou que justificassem sua resposta.

A professora acredita que nunca buscou tais esclarecimentos, porque ela já tinha uma resposta que aparentemente a satisfazia. Talvez, ela nunca tivesse buscado aprofundar tais respostas, por estar com medo de receber críticas de que não iria gostar. Ela acredita que os alunos foram sinceros, mas não tem como provar isso.

A professora nunca parou para se perguntar por que ela agia de determinada maneira em sala de aula. Ela agia de maneira intuitiva, seguindo o exemplo dos outros professores.

Outra característica relacionada à atitude da professora era sua autoridade excessiva, o que poderia revelar insegurança, e esta, por sua vez, poderia mostrar indícios de prescrição em sua prática, como podemos inferir no diálogo abaixo:

Professora: - *Você não vai anotar nada do que eu estou falando?*

Aluno do curso: - *Não preciso, professora, estou prestando atenção.*

Professora: - *Olha, seria bom que você marcasse, pois vai cair na prova e você não vai saber responder, não acha?*

Embora seja apenas um pequeno excerto, a professora apresenta um ponto de vista do que seja aprendizagem e assume que esse costume era bastante recorrente em sua prática. Para ela, aprender significava que você tinha que copiar tudo o que o professor estava dizendo. Ela intimidava o aluno, mostrando-lhe que sua ação poderia gerar uma consequência ruim para ele. Para a professora, esse autoritarismo estava ligado à sua cultura de avaliar. Ou seja, a prova mediria o quanto o aluno saberia, e ele só iria saber se copiasse o que ela queria, pois, de acordo com sua visão, não existiam outras formas de avaliar o aluno, nem, tampouco, de ele aprender outro assunto. Essa era a maneira por ela encontrada de impor sua visão aos alunos, pois ela assumia que sua prática não podia ser contestada.

Todavia, após rever sua prática e tomar contato com a literatura, ela percebe que o modo de agir do aluno poderia ser diferente do dela. E esse fato poderia ser perfeitamente aceitável, pois ela estava diante de diferentes estilos de aprendizagem.

Para Oxford (2003), conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos faz com que o professor consiga entender como o aluno aprende uma determinada LE. A professora desconhecia a teoria sobre os estilos de aprendizagem. De acordo com Dunn & Griggs (1998), citado em Oxford (2003), os estilos de aprendizagem podem fazer o mesmo método de ensino ser maravilhoso para alguns e terrível para outros.

Dessa forma, o professor não pode exigir que todos os alunos aprendam do mesmo jeito, ou mesmo que todos os alunos aprendam como ele aprende. E a avaliação não deveria se justificar por um único meio. Outro dado relacionado à insegurança da professora pode ser verificado no excerto seguinte,

em que ela assume para si o mesmo estilo de ensinar de outra professora do curso de extensão.

Professora: Lembro-me do primeiro dia em que fui até a empresa. Foi uma segunda-feira, e eu fui acompanhar uma professora para assistir a aula dela, pois eu daria a mesma aula no dia seguinte. Fiz mais anotações que os alunos. Na verdade, eu me sentia como uma aluna lá dentro. Até a maneira como a professora pronunciava as palavras eu marcava. Lembro-me de que cheguei, em algumas situações, a marcar o tempo que ela dava para os alunos realizarem os exercícios, pois, no dia seguinte, seria a minha vez. Se eu fizesse igual ela, a aula ia dar certo para mim também.

A professora assume ter agido com base nessa conduta em algumas circunstâncias, ou seja, a aula da professora foi como uma receita para ela, em que todas as situações foram previstas e prescritas pela outra professora. Todavia, ela havia se esquecido de um detalhe pequeno, mas que poderia fazer toda a diferença: os alunos.

Em sua turma, os alunos poderiam ter feito questionamentos diferentes e, conforme discutido por Pérez-Gómez (1992), na prática, o professor se depara com situações inusitadas, para as quais não existe uma única resposta ou uma receita pronta que pode ser utilizada para todos os contextos de ensino. Porque o professor tem que apresentar condições para lidar com essas situações, no momento em que elas ocorrem. Isso remete ao que Schön (1983) chamou de reflexão-na-ação. Dessa forma, o professor reflexivo não faz uso da autoridade que sua figura representa em sala de aula, ele se permite ser surpreendido pela atitude do aluno. Por outro lado, quando o professor não se mostra flexível, ele se torna prescritivo, como foi o caso da professora em questão.

Não é apenas o professor em sala de aula que deve considerar as atitudes, crenças e posicionamentos diferentes que seus alunos possuem. No processo de formação, tais fatores também devem ser considerados. O formador

deve considerar as estratégias de aprendizagem e também as crenças trazidas pelos futuros professores, quer sejam elas próprias ou baseadas no dizer de outros professores. Conforme nos lembra Gordon *et al.* (2007), considerar o que o aluno acredita e a maneira como ele aprende podem refletir elementos importantes que deverão exercer influência considerável na sala de aula desses futuros profissionais.

Aliado a isso, além de seguir o material, a professora também seguia o exemplo dos outros professores. Em conversas, nas reuniões, a professora deste estudo sempre teve curiosidade para saber como determinado assunto tinha repercutido entre os alunos. Era como se os professores pudessem lhe antecipar como seria sua própria aula e se ela estivesse preparada para lidar com os “problemas”, saberia como resolvê-los de uma maneira melhor, ou, ainda, se os conhecesse de antemão, poderia evitá-los.

Embora os diálogos entre os profissionais de ensino seja uma ferramenta importante para os professores, não apenas nas questões relacionadas à motivação, mas também pelas experiências partilhadas, eles não devem entender que suas experiências podem ser aplicadas nos mesmos contextos de ensino, com alunos diferentes. Cada situação é única, e o professor deve tentar lidar com ela, com o que ele consegue fazer no momento. Isso faz parte de uma atitude que o conduzirá, quando bem instruído, ao processo reflexivo.

Através dos relatos da professora, também podemos notar elementos de sua prática que a caracterizam como metódica e tradicional. Em sala de aula, ela tentava cumprir todas as tarefas abordadas pelo material, aplicando todas elas com os alunos. Porém, a professora nunca parou para analisar se os exercícios eram relevantes ou não para os alunos e se tais exercícios os ajudariam na compreensão e melhora da habilidade de leitura. A professora acreditava que, se uma atividade estivesse no material, era porque era importante e precisava ser dada, porém nunca se questionou se eram relevantes ou não.

Todavia, a professora não teria condições naquela época de refletir sobre tais questões, pois ela não tinha elementos para julgar se o material era bom ou ruim, pois ela desconhecia os elementos sobre o processo de leitura. Portanto, a professora era apenas uma usuária do material e o utilizava para dar suas aulas a seus alunos.

Ao revisitar sua prática, a professora se questiona sobre os fatores que a fizeram agir de determinada maneira e acredita que a resposta é simples. A rotina, a falta de reflexão, a falta de fundamentação teórica são alguns dos elementos que não lhe conduziram à prática reflexiva. Dessa forma, para o curso em questão não é apenas o material de ensino que é inadequado, mas também a falta de formação específica da professora em leitura e sua relação com o desenvolvimento desse material é que tornam o curso problemático.

Mesmo sendo desejável que o professor consiga teorizar sua própria experiência, ele só é capaz de fazer isso quando apresenta embasamento teórico para poder entender por que sua prática ocorre de determinada maneira. Portanto, conforme discutido por Vieira-Abrahão (2002), o formador de professores deve tentar conciliar a teoria e a prática, durante todo o processo de formação do futuro professor. O desejável seria, portanto, que a teoria não estivesse à frente da prática, mas que elas caminhassem lado a lado.

O profissional de ensino deveria propiciar o engajamento de seus alunos no processo da leitura, levantando questionamentos que ativassem os conhecimentos pertencentes ao mundo do aprendiz. Para Nuttall (1982), é, ainda, tarefa do professor providenciar textos pertinentes à realidade de seus alunos e, conseqüentemente, propiciar atividades que interessem aos alunos, sabendo precisar qual a importância do texto que ele lê para seu aprendizado.

Seria adequado que o professor de inglês para propósitos específicos pudesse apresentar condições de preparar atividades condizentes com as necessidades de seus alunos, entendendo quais são os objetivos pretendidos com o desenvolvimento de cada tarefa. O professor não deveria apenas aplicar atividades em sala de aula para seus alunos, sem saber ao certo o que elas de

fato significam, não entendendo, em algumas situações, o objetivo a que se destinam. Todavia, a relação que o professor desempenha com um material de ensino depende de seu processo de formação.

Por fim, salientamos que a leitura, segundo a abordagem instrumental, vem contribuir para o ensino de uma habilidade dentro de uma área específica, relevante para uma necessidade acadêmica, profissional ou ocupacional. De acordo com esse enfoque, é, ainda, tarefa do professor de inglês Instrumental não só apresentar os conhecimentos lingüísticos e pedagógicos para seus alunos, como quem ensina uma regra que pode ser aplicada em qualquer contexto. O professor tem que ser perceptivo, intuitivo, adotando uma postura reflexiva diante do que acontece em sala de aula, possuindo a sensibilidade de entender seus alunos como seres humanos.

A seguir, mostraremos qual era o entendimento da professora sobre inglês instrumental e quais as reflexões que ela fez a partir das leituras realizadas.

4.5. O ENTENDIMENTO DA PROFESSORA SOBRE INGLÊS INSTRUMENTAL

Quando começou a dar aulas de inglês instrumental na empresa, a professora acreditava que era um tipo de inglês “diferente”. Ela considerava que era um ensino especializado de inglês, voltado especificamente para o ensino de leitura, apenas da leitura.

Dessa forma, a professora entendia que o que diferenciava o inglês instrumental do inglês geral (ensinado em outros contextos de ensino) eram as estratégias que se mostravam como ferramentas para que o aluno pudesse realizar uma boa leitura em LE. Assim, ensinar inglês instrumental era ensinar as estratégias de leitura para os alunos.

A professora entendia que a simples localização de palavras cognatas ou mesmo de palavras-chave eram estratégias. Se o aluno as encontrasse nos textos, isso já era uma estratégia que ele usaria para que a leitura fosse feita de maneira mais eficiente. Porém, o que a professora não entendia é que o

reconhecimento das palavras cognatas e também das palavras-chave de um texto são estratégias de inferência de vocabulário, que ajudam o leitor a entender um texto. Dessa forma, não se pode dizer que a estratégia é a palavra cognata, como a professora pensava, quando deu as aulas de leitura para os alunos da aviação.

O intuito da professora, ao ensinar tais “estratégias” para os alunos, não era fazer com que eles interagissem com o texto, mas sim que eles utilizassem esse recurso como um conteúdo a ser ensinado. Era semelhante a dizer que, se tais “estratégias” estivessem presentes, eles conseguiriam ler e entender todo o conteúdo de um texto.

Outra “estratégia” também muito utilizada pela professora era a “predição”. Predizer, no entender da professora, era sinônimo de adivinhação. Para ela, o título já seria responsável pelo entendimento de grande parte do texto, pois, ao descobrir qual seria o título, o aluno começaria a investigar quais seriam as possíveis palavras cognatas. A professora acreditava que, utilizando esse recurso, tornaria a leitura mais fácil para os alunos, porque o assunto do texto já haveria sido discutido previamente pela professora (através de seu título). A predição, para a professora, estava relacionada à construção de autoconfiança do aluno e não ao levantamento de hipóteses sobre o assunto do texto.

Ao conduzir a aula dessa maneira, a professora aceitava a resposta de todos os alunos e sempre dava um jeito de fazer com que todas elas fossem consideradas, para não desagradar nenhum deles. No entanto, agora a professora consegue entender que nem sempre as predições dos alunos estavam corretas, e o professor também não pode considerar todas as respostas, pois o texto apresenta um sentido que lhe é próprio, e o leitor não pode adivinhar e atribuir o que ele considera como correto, conforme discutimos no capítulo II.

De acordo com Kleiman (1993), fazer predições baseadas no conhecimento prévio, ou seja, processo que denominamos de formulação de hipóteses de leitura, constitui, de fato, um elemento eficaz de abordagem do texto, desde os primeiros momentos de formação do leitor até os estágios mais avançados.

Para Kato (1985), a estratégia de predição é fundamental em uma leitura significativa e ocorre porque o leitor recebe *input visual*, mas também informações não visuais, que pertencem a seu universo cognitivo. E é nessa interação das pistas visuais com o conhecimento armazenado em sua memória que o leitor tem condições de predizer, de fato, o que irá encontrar no texto.

Assim, não se deve apenas incentivar os alunos a predizer qual o provável assunto de um texto apenas pelas palavras impressas em seu título, como a professora fazia, pois esse elemento, por si só, não é suficiente para o desenvolvimento, de modo produtivo, dessa estratégia. A professora percebe a importância do papel desempenhado pelo professor, pois, como ele já teve acesso ao texto que irá trabalhar com os alunos, sua função é servir de orientador para as predições sobre o desenvolvimento do tema, fornecendo pistas relevantes para os alunos, descartando os exemplos fantasiosos e também incoerentes. O professor não estará desmotivando os alunos, mas, sim, fornecendo-lhes ferramentas para serem leitores eficientes.

Porém, ao revisar sua prática, a professora percebe que sua conduta sugere exatamente o que foi alertado por Grabe (2004), já que ela ensinava seus alunos a serem meros aplicadores de estratégias, e não leitores estratégicos. Ou seja, os alunos estavam prescrevendo as estratégias.

A professora assume que prescrevia as estratégias de leitura. Qual era sua justificativa? Foi assim que ela entendeu que deveria dar aulas de instrumental. Dessa forma, a professora sempre acreditou que o ensino de inglês instrumental era sinônimo de estratégias. Esse elemento era o que fazia com que a professora diferenciasse o IPE do IPG, em sala de aula. Todavia, a atitude da professora era aplicar todas as estratégias como se elas fossem um conjunto de receitas, garantindo, dessa forma, o sucesso no aprendizado do aluno. E, para ela, bastava-lhe a satisfação por ter cumprido sua tarefa enquanto professora de inglês instrumental.

Embora as estratégias sejam importantes para um curso de inglês instrumental, elas devem ser utilizadas com o intuito de ajudar o aluno no

processo de leitura. Aliado a isso, é importante que o aluno apresente um mínimo de competência lingüística para que possa ter condições de desempenhar a contento a habilidade de leitura em um contexto instrumental de ensino (Scaramucci, 1995).

Conforme nos lembra Kleiman (1993: 49), devemos considerar que o ensino das estratégias e também o desenvolvimento das habilidades lingüísticas são necessários para o ensino de leitura, porém não são suficientes. A autora pontua que:

Quando falamos em estratégias, não estamos falando em regras, mas sim em operações regulares para abordar o texto. Tais estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que pode ser inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor. Isso apresenta relação com o tipo de resposta que ele dá a perguntas feitas com relação ao texto, dos resumos que faz e também de suas paráfrases.

Nesse sentido, importa ainda a maneira como o leitor manipula o texto, se o sublinha, se apenas folheia sem deter-se em qualquer parte, se passa os olhos rapidamente ou se simplesmente espera a próxima atividade.

O curso para o qual a professora deu aulas era guiado pelas estratégias que ela recebeu como parte do material que utilizava para lecionar (capítulo III). E a apresentação das estratégias era feita de modo individual (explicitava apenas a estratégia que queria enfatizar) ou em conjunto (revendo todas as estratégias, em quase todos os exercícios). A aula começava pela explicação dessas estratégias. O texto ficava para um segundo momento, quando as estratégias tinham que ser “aplicadas”. A professora, por exemplo, pedia aos alunos que utilizassem as pistas tipográficas presentes no texto, mas não discutia a relação dessas pistas com o texto ou como elas auxiliavam a construção de sentidos. O fato de os alunos localizarem essas pistas já era suficiente.

Quando o aluno dizia: “Olha, esse texto tem muita palavra cognata”, para a professora isso era um sinalizador de que a leitura estava fluindo de

maneira adequada e de que as estratégias estavam ajudando os alunos a compreenderem qual era a idéia principal do texto.

Aliado a isso, a professora acreditava que umas estratégias eram mais importantes do que as outras. Ela não se dava conta de que, na realidade, não havia estratégias mais ou menos importantes. As estratégias são utilizadas com o intuito de ajudar o leitor em seu processo de leitura. Assim, não estamos diante de uma situação de importância, mas sim de necessidade.

Quando os alunos tinham que fazer exercícios de compreensão textual, todas as estratégias de leitura eram revisadas, e até mesmo as que não eram cobradas no texto eram enfatizadas. Se, em um texto, era solicitado apenas que os alunos localizassem as palavras cognatas, todas as estratégias seriam revisadas, mesmo que o exercício não estivesse solicitando sua utilização e, na maioria das vezes, a professora tentava “encaixar” essas estratégias dentro do texto com o qual ela estava trabalhando.

Portanto, hoje, a professora reconhece que não estava ensinando os alunos a lerem, mas a serem meros aplicadores de estratégias ou leitores estratégicos, conforme pontuado por Grabe (2004).

4.6. A LEITURA EM VOZ ALTA

Outro aspecto bastante enfatizado na prática da professora era a leitura em voz alta, conforme mostram os diversos relatórios. A leitura era, para ela uma representação da fala e, como tal, deveria ser em voz alta.

Tal situação parece ir ao encontro do que foi discutido por El-Dash & Busnardo (1999), quando mostram que a concepção de leitura, na ótica de muitos professores, é exatamente essa, ou seja, uma reprodução oral da língua escrita. A seguir, retomaremos um relatório da professora, em que encontramos essa mesma concepção fundamentando sua prática.

“No primeiro exercício, tentei fazer com que os alunos entendessem qual era a importância das palavras em negrito e o que elas significavam. Foi um exercício muito cansativo, pois os alunos não conseguiam assimilar, nem mesmo em língua, materna o significado das frases. Depois disso, trabalhei com o texto do Larry and Harry. Esse texto foi proposto por mim, pois achei que ele tinha bastante marcador textual e que isso ajudaria o aluno. Todos os alunos deveriam ler o texto. Não perguntei quem queria ler ou não. Fiz com que todos lessem em voz alta. Cada aluno deveria ler uma parte do texto e parar onde fosse ponto. O próximo aluno deveria continuar.

Falei para os alunos que marcaria as palavras que eles tivessem pronunciado de maneira muito errada. Disse, também, que, se eles tivessem dúvidas, eu trabalharia o vocabulário depois.

Quando os alunos terminaram a leitura, perguntei se eles tinham entendido o texto. Eles disseram que mais ou menos, pois o vocabulário estava complicado.

Fui para a lousa e coloquei as palavras mais difíceis, ou seja, as que eu considerava mais difíceis. Os alunos iam copiando. Coloquei o sentido da palavra em Inglês, pois eu não gostava que os alunos ficassem traduzindo. Esse foi o modo como eu trabalhei o vocabulário com eles.

Ao terminar de trabalhar esse vocabulário, fui para a lousa e escrevi as palavras que os alunos tinham pronunciado de maneira errada. Eu falava para os alunos qual era a pronúncia correta e pedia que eles repetissem a palavra. Todos deveriam ler juntos. Para mim, o objetivo da leitura era trabalhar a pronúncia com os alunos.”

(Relatório de aula da professora. Unidade 2; Text Markers; Módulo II)

A professora assume que avaliava a leitura de seus alunos através do que eles liam em voz alta. Para ela, o que importava era saber se o aluno iria pronunciar uma palavra de maneira adequada. O ato de ler, na concepção da professora, poderia ser resumido à oralidade.

Nesse sentido, a professora parece reproduzir com seus alunos as mesmas aulas de leitura a que teve acesso em sua quarta-série do antigo ensino fundamental. Essa prática é bastante comum entre os professores recém-graduados, e, na maioria das vezes, os alunos, futuros professores, vão para a sala de aula levando consigo apenas o exemplo do professor que ele teve, ou mesmo as experiências das aulas da disciplina de Prática de Ensino, conforme discutido por Vieira-Abrahão (2002).

Sua revisitação a fez entender que não se pode acreditar que o primeiro contato com o texto, em voz alta, vai levar à compreensão. A leitura em voz alta tem um lugar nas aulas de língua estrangeira, mas a leitura com compreensão é essencialmente silenciosa, pois dá a chance de o aluno se preocupar com as relações de sentido e não com questões de pronúncia, entonação, entre outras.

4.7. O VOCABULÁRIO NAS AULAS DE LEITURA

O vocabulário merece ser retomado dado à importância que tem na leitura. A professora acreditava que o problema dos alunos com vocabulário se limitava as palavras consideradas difíceis (baixa frequência) e não incluía as palavras fáceis (alta frequência).

Em vários momentos, podemos perceber sua preocupação em “passar” o vocabulário para os alunos ou dar o significado dessas palavras. Retomando parte do relatório apresentado anteriormente, podemos perceber as observações feitas por ela.

“(...) quando os alunos terminaram a leitura, perguntei se eles tinham entendido o texto. Eles disseram que mais ou menos, pois o vocabulário estava complicado. Fui para a lousa e coloquei as palavras mais difíceis, ou seja, as que eu considerava mais difíceis. Os alunos iam copiando. Coloquei o sentido da palavra em inglês, pois eu não gostava que os alunos ficassem traduzindo. Esse foi o modo como eu trabalhei o vocabulário com eles...”

(Relatório³⁴ de aula da professora. Unidade 2; Text Markers; Módulo 2)

Para a professora, ensinar vocabulário era ensinar um significado para as palavras, e isso poderia ocorrer de maneira isolada, embora sempre enfatizasse para o aluno a importância que o contexto exercia na compreensão do texto.

A utilização de estratégias de inferência lexical enfatiza o refinamento gradual que o significado de uma palavra vai adquirindo, ao passo que novos encontros, em novos contextos, vão acontecendo. Kleiman (1993: 69) nos lembra que:

Quando nos deparamos com uma palavra pela primeira vez, uma nova gíria, por exemplo, ou uma palavra de uma língua estrangeira, adquirimos uma idéia aproximada do significado da expressão, a partir do contexto lingüístico em que ela é usada. Isto é, inferimos o significado dessa palavra nova a partir do contexto. Aos poucos, mediante novos encontros com a palavra, em outros contextos, vamos adquirindo uma idéia mais precisa do significado.

Dessa forma, a inferência lexical representa um processo adequado de ensino/aprendizagem de vocabulário, quando o significado aproximado da palavra é suficiente para a compreensão da leitura. Ser capaz de inferir palavras desconhecidas é muito importante para o leitor iniciante que se depara com um número muito grande de palavras desconhecidas.

³⁴ Relatório apresentado parcialmente.

Porém, conforme discutido por Kleiman (1993), quase todos nós já passamos pela experiência de leitura em uma LE. A quantidade de vocabulário desconhecido é tão grande que o leitor simplesmente desiste de ler e acaba por abandonar o texto. Em outros casos, o que é bastante freqüente também, é a tradução direta, em que o leitor procura o significado de cada palavra do texto.

Assim, ensinar o aluno sobre a importância da inferência lexical faz com que ele entenda o caráter vago que caracteriza o nosso conhecimento de grande número de palavras. Quando trabalhamos a inferência lexical em sala de aula, estamos ensinando não apenas um conteúdo para o aluno, mas também uma atitude, ao mostrar que a convivência com o vago é possível e comum e que faz parte de nosso cotidiano.

Outra crença da professora era a de que a dificuldade para entender as palavras estava no vocabulário difícil. Porém, ela percebe que os alunos também não tinham um vocabulário de palavras de alta freqüência. Conforme resultados de Scaramucci (1995), as palavras de alta freqüência também impõem desafios aos nossos alunos, uma vez que seu conhecimento lexical é muito limitado

Portanto, um foco maior no ensino de o vocabulário faz-se bastante necessário em contextos instrumentais de ensino, e, em especial, naqueles em que o foco de estudo é a leitura. Todavia, conforme nos lembra Gattolin (2005: 7), isso nem sempre ocorre. A autora diz que a pouca ênfase dada ao vocabulário nos cursos de inglês instrumental faz alusão à década de 80, início do movimento comunicativo, “quando o foco do ensino de língua voltou-se para a construção do significado através do discurso e da inferência”.

De acordo com nossa visão, acreditamos que o ensino de vocabulário deve ser enfatizado mais diretamente nas aulas de inglês instrumental, pois ele é um elemento muito importante para a formação dos leitores, mesmo não sendo o único. Conforme discutido por Gattolin (2005: 7), é preciso reiterar “a necessidade de se enfatizar o léxico nas aulas de leitura, de modo a criar condições para que o aluno também aprenda ou amplie seu vocabulário nesse contexto”.

A seguir, mostraremos os testes de leitura que a professora preparou para seus alunos.

4.8. OS TESTES DE LEITURA ELABORADOS PELA PROFESSORA E SUA FINALIDADE PARA O CURSO

O pré e pós-teste (anexo 4) de leitura foram elaborados pela professora com o objetivo de desenvolver seu primeiro tópico de pesquisa, que era investigar a utilização de outras habilidades para ensinar a leitura. Embora não tenham sido utilizados para o desenvolvimento desta idéia, esses testes foram úteis, pois puderam ajudar a professora a entender um pouco mais de sua prática.

A professora acreditava que, com o resultado de apenas um teste, ela conseguiria avaliar o processo de leitura de seus alunos. Na verdade, ela poderia avaliar qual seria o rendimento do aluno na primeira e na segunda aplicação, entendendo que um melhor rendimento no pós-teste mostraria que o aluno havia melhorado sua compreensão na habilidade de leitura.

Embora os testes possam ser usados para avaliar o processo de compreensão em leitura dos alunos, eles devem ser coerentes, devendo ser utilizados de maneira adequada. O que hoje a professora se dá conta é de que seus testes apresentavam problemas, e, dessa forma, ela não conseguiria avaliar o que tinha em mente. Ela não conseguiria nem dizer se os alunos de fato aprenderam, pois ela preparou um teste de leitura, sem saber ao certo o que significava essa habilidade.

Ao relembrar os objetivos da aplicação desses testes, a professora se dá conta de que queria obter o impossível, pois, hoje, acredita que não existe a possibilidade de medir o desempenho do aluno mediante aplicação de um teste “problemático” como esse que ela desenvolveu. Aliado a isso, é difícil avaliar a aprendizagem de um aluno mediante um único produto, sem considerar o processo envolvido nisso. Ou seja, a professora não poderia esperar que os alunos obtivessem um desempenho excelente em um teste, não tendo lhes

fornecido apoio necessário para entender o significado e a importância, por exemplo, das estratégias de leitura, que ela também desconhecia.

Avaliar como ocorre o desempenho em leitura é uma tarefa muito complicada, pois a leitura se constitui como um processo complexo, e seu entendimento, no dizer de Gattolin (2005), é bastante vasto, pois requer muito conhecimento por parte do professor, que, na maioria das vezes, não apresenta possibilidade de desempenhar seu papel a contento, por conta de sua má formação.

Outra questão levantada pela professora é sobre o que ela estava avaliando de fato, e, em algumas situações, ela percebe que não estava avaliando a leitura, mas sim o conhecimento prévio do aluno. Tal situação ocorre em duas perguntas, para as quais a resposta não estava no texto, mas fazia parte do conhecimento do aluno, que trabalha no contexto aeronáutico. As perguntas eram: *3) O que acontece quando alguma fumaça é detectada no lavatório da aeronave?; e 6) Existem outros sistemas de detecção de fogo na aeronave? Em caso afirmativo, onde estão localizados? O texto lhe fornece essa informação? Como você chegou a essa resposta?*

O texto não fornecia as respostas para as perguntas. No entender da professora, o aluno deveria dizer que essas respostas não estavam no texto, mas que ele havia sido capaz de respondê-las por possuir informações a respeito do assunto. Essa seria, para a professora, a prova de que o aluno havia lido o texto todo, compreendido letra por letra e entendido que a resposta para tal pergunta não se encontrava lá. Também na visão da professora, eles só poderiam chegar a essa resposta se eles tivessem entendido o texto.

A professora confessa que seu posicionamento não é apenas equivocado, como também muito confuso para o aluno. Hoje, ela entende que esses tipos de pergunta não poderiam avaliar a compreensão em leitura dos alunos. Não faz sentido esperar que eles respondam à questão e que ainda justifiquem que ela não estava no texto, mas que eles conseguiram responder, porque apresentavam conhecimento sobre o assunto. Seria como esperar que o

aluno dissesse que utilizou dicas do texto para inferir o sentido de uma palavra, quando ele já sabia seu significado.

Porém, o que agora a professora entende, mesmo sem saber que estava avaliando o conhecimento prévio dos alunos, é que ela desconsiderava esse conhecimento, porque entende que as respostas dos alunos eram compreensíveis e, embora eles não tenham dado a resposta com as mesmas palavras, a resposta poderia ter sido compreendida pela professora. Todavia, sua autoridade e visão única a impediram, mais uma vez, de aproveitar esse momento de troca entre ela e seus alunos.

Para ela, importava apenas o que estava no texto. Até mesmo no cabeçalho do teste a professora enfatizava a importância do texto: *“Responda às questões abaixo em Português, de acordo com o texto que lhe é dado”*.

Outras questões desse teste eram muito óbvias, como, por exemplo: 5) *A configuração mostrada na figura é pertencente a qual aeronave? Justifique a sua resposta*. Tal pergunta não poderia evidenciar uma melhora no desempenho em leitura dos alunos. Qualquer aluno, mesmo que não fosse da área de aviação, conseguiria responder a essa questão.

No entender da professora, ela queria que o aluno dissesse que ele havia conseguido responder à pergunta, porque ele havia utilizado a estratégia do *layout* e, ao utilizar uma estratégia em um texto, essa seria, para a professora, uma prova de que ele havia compreendido o texto. Para ela, o reconhecimento da estratégia sinalizaria o bom desempenho em leitura, por parte do aluno.

A professora reconhece que, ao agir dessa forma, ela estava incentivando os alunos a serem “meros aplicadores de estratégias”. Ela não estava promovendo condições para que eles se tornassem leitores estratégicos, pois ela não os incentivava (por falta, também, de conhecimento) a trabalhar as estratégias de forma a construir um significado, no momento de interação com o texto.

Mesmo tentando selecionar um texto mais geral de aviação, para que todos os alunos pudessem entendê-lo, a professora reconhece que nem todos

eram de uma mesma oficina e, portanto, os textos seriam diferentes para todos eles. Dessa forma, a professora poderia ter selecionado outro texto, mesmo que ele não fosse da aviação, já que seu objetivo era avaliar a leitura.

Até mesmo as palavras-chave foram selecionadas de acordo com a visão da professora. Ela selecionou as mais importantes, mesmo não sendo ela uma profissional da área de aviação, não possuindo vocabulário técnico suficiente para realizar essa escolha. Seu critério de seleção foi retirar do texto as palavras que não permitiam com que ela entendesse o texto.

Ao revisitar sua prática, a professora se questiona que, por serem os alunos de áreas diferentes, talvez as palavras-chave não fossem as mesmas para todos eles. Talvez essas palavras nem fossem palavras-chave mesmo ou fossem somente de acordo com a visão da professora.

Contudo, vale lembrar que uma boa prova deve exigir que as respostas tenham o texto por base, independentemente do modelo de leitura no qual a visão do examinador está pautada. O que importa é a maneira como o teste é realizado e o que deve ser explorado para sua compreensão.

Como conclusão para esses testes, percebemos, ainda, mais uma vez, que a visão de leitura pertencente à prática da professora podia ser entendida como extração de significado, ao passo que, todas as respostas para os testes estariam no texto. Aliado a isso, conforme já descrevemos, ela avaliou o conhecimento prévio dos alunos, e não a leitura.

4.9. OS RELATÓRIOS UTILIZADOS PELA PROFESSORA E SUA FINALIDADE

Esse modelo de relatório (Anexo 3) utilizado pela professora foi proposto por uma estagiária³⁵ do curso de extensão. Antes desse relatório, os professores tinham que escrever tudo o que acontecia em sala, relatando os problemas e as dificuldades durante as aulas, sem seguir um esquema. Alguns professores escreviam muito pouco, e era difícil para a estagiária entender o que

³⁵ A estagiária também era aluna do curso de Letras.

ocorria em sala de aula. Ao final de cada mês, a estagiária reunia os pontos mais importantes dos relatórios desses professores, e as coordenadoras apresentavam esses resultados para a empresa.

Porém, em um desses encontros, a empresa relatou que, para ela, importaria um resultado mais numérico, com menos dados descritivos. Foi a partir daí que esse relatório foi sugerido. A tarefa do professor ficou mais otimizada, já que ele tinha apenas que preencher as informações apresentadas nesse relatório.

É importante salientar, portanto, que o relatório foi utilizado para essa pesquisa com um propósito diferente do que foi utilizado para o curso de extensão. Para essa pesquisa, ele foi utilizado com o intuito de retomar aspectos da prática da professora, dando, assim, condições para que o processo de revisitação e reflexão pudessem ocorrer.

Embora o momento fosse propício, ao entendermos que a teoria e a prática poderiam ter atuado em conjunto, conduzindo a um verdadeiro processo de reflexão, não foi isso que ocorreu com a prática da professora. O relatório poderia ter sido utilizado com a mesma finalidade de um diário. Todavia, isso depende da maneira como o formador conduz esse processo.

Conforme nos lembra Liberalli (1999), o formador de professores pode lançar mão desse instrumento precioso no processo de reflexão, desde que trace os objetivos que pretende alcançar com sua utilização. E, para o processo de reflexão, em especial, o foco deve estar no professor, no desenvolvimento de sua prática, e este não era o caso do relatório da professora.

A nosso ver, entendemos que os diários deveriam ser dialogados, ou seja, o professor deveria escrever, a princípio, suas impressões de sala de aula, sua atuação, e tudo isso deveria ser feito de maneira não sistemática. O formador de professores deveria ler esse diário, devolvendo-o com perguntas para os profissionais de ensino, com o intuito de provocar o processo de reflexão, levantando questões para que os professores pudessem olhar para a própria prática.

A professora entende que o objetivo mais importante desse relatório era mostrar os dados para a empresa, tais como: frequência, motivação dos alunos, entre outras coisas. Porém, ao revisitar sua prática, a professora percebe que esse relatório apresentava algumas questões equivocadas. Como exemplo, o item seguinte: *Motivação/Participação: () Excelente; () Boa; () Regular; () Pode melhorar. Justifique: _____*. O professor deveria dizer em qual dessas opções os alunos melhor se enquadrariam.

Não existia nenhum critério para que essa escolha fosse feita, e a motivação era feita para a turma, e não para cada aluno individualmente. A escolha seria feita pelo professor, pelo que ele conseguisse “sentir” por parte de seus alunos em sala. Os resultados seriam apresentados em forma de gráfico para o gerente da empresa.

Para a professora, se os alunos estivessem cansados, a motivação deles seria regular. Para ela, motivação era sinônimo de boa vontade por parte dos aprendizes para realizar os exercícios propostos. Embora saibamos que a motivação é um tema importante nas pesquisas em LE, ele não é nosso foco neste trabalho, tampouco conseguiríamos abarcar todas as questões pertinentes a esse tema.

Outro ponto que agora chama a atenção da professora é com relação ao aluno destaque. Seria mesmo possível dizer qual aluno havia sido o melhor em sala de aula? Baseada em quais pressupostos a professora poderia afirmar isso? Seria possível a professora dizer qual aluno havia obtido um melhor desempenho na habilidade de leitura? É possível quantificar isso em um gráfico, haja vista que a necessidade da empresa era que o aluno conseguisse ler os manuais de manutenção de aeronaves?

Hoje, a professora acredita que isso não é possível, mas, na época, ela admite que sempre entregou esse dado do relatório preenchido e que fazia rodízio entre os alunos. Um dos motivos era poder contemplar a todos, e o outro era porque ela temia que isso pudesse prejudicá-los dentro da empresa, já que essas informações eram apresentadas ao gerente.

A professora conclui que a utilização desse instrumento, sem muitas orientações por parte do professor formador, não ajuda o profissional de ensino a desenvolver uma postura crítica com relação à sua prática. Na visão da professora, tal relatório se assemelha mais a uma “ficha” a ser preenchida pelo professor, não proporcionando, infelizmente, momentos de reflexão.

4.10. RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Após a revisitação que fez à sua prática, a professora retoma suas perguntas de pesquisa, respondendo-as, com o intuito de mostrar o percurso reflexivo que fez sobre sua atuação enquanto professora de leitura em LE, dentro de um contexto de ensino de Inglês para propósitos específicos.

1) Quais as visões de leitura, de ensino de leitura e de IPE que podem ser depreendidas a partir da descrição da prática da professora?

Ao observarmos os relatórios da professora, referentes à descrição de sua prática, podemos inferir que ela praticamente desconhecia os pressupostos teóricos sobre leitura e leitura com propósitos específicos. Pudemos perceber, pela reflexão que a própria professora faz de sua prática, que ela aceitava a leitura como um sinônimo de oralidade, ao pedir, por diversas vezes, que os alunos lessem os textos em voz alta.

Aliado a isso, fica claro, e, em especial, por seu autoritarismo, que a visão de leitura da professora estava baseada em um modelo de decodificação. Ao entender que o texto era portador de uma mensagem e que a verdade estava presente no texto é que a utilização que a professora faz sobre esse modelo fica ainda mais evidente.

Outro aspecto importante a ser considerado na prática da professora era o desenvolvimento das estratégias de leitura. Para a professora, o

entendimento e a conseqüente utilização das estratégias era o fator diferencial entre um curso de IPG e um curso de IPE, nas aulas de leitura.

No entender da professora, ao apresentar as estratégias para os alunos e ao passo em que os incentivava a utilizá-las, a professora acreditava estar dando aulas de leitura em LE, em um contexto de IPE. Para a professora, ao ensinar as estratégias de *predição*, *layout* e “*scanning*”, entre outras, ela estaria ensinando a habilidade de leitura aos aprendizes. Todavia, o entendimento do que realmente significavam as estratégias e, principalmente, a idéia do que era, de fato, o contexto só ocorreram quando a professora pôde ter contato com a teoria, ao revisar sua prática.

Dessa forma, ensinar leitura era uma tarefa fácil para a professora, pois seu ensino estava baseado no desenvolvimento das estratégias. Portanto, se a professora ensinasse aos alunos qual o significado das estratégias, depois eles poderiam pegá-las e, aplicando-as aos textos, poderiam garantir um bom resultado na leitura dos manuais. Dessa forma, a professora teria cumprido seu papel em sala de aula.

Assim, a professora entendia que leitura em IPE era utilizar tais estratégias para decodificar a mensagem trazida pelo texto, ou seja, para a professora era importante tentar extrair uma mensagem que estava no texto. E, somado a isso, se os alunos conseguissem responder às perguntas propostas nos exercícios, baseadas nos textos pertencentes às unidades, eles teriam entendido a contento a habilidade de leitura.

Por fim, nossa conclusão, com base nos relatórios da professora e também na revisão que fez à própria prática, é de que podemos entender sua visão de leitura como extração de significado, com base em um modelo de decodificação, em que o ensino de Inglês para propósitos específicos (IPE) se dava por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura, que deveriam ser aplicadas aos textos para o desenvolvimento dos exercícios propostos.

2) Qual a contribuição da reflexão para a reformulação dessas visões?

Ao revisitar sua prática, a professora pôde recuperar aspectos importantes de sua trajetória, que antes não haviam lhe chamado atenção, mas que, agora, lhe saltam aos olhos. Essa recuperação pôde ser feita mediante seus relatórios de aula e, conforme nos lembra Smyth (1992), descrever como ocorre a prática do professor é um elemento-chave para o processo de reflexão, pois é ele que permite ao professor a possibilidade de entender de que maneira se dá seu ensino em sala de aula.

Através do processo de reflexão é que as crenças, as atitudes, o comportamento e também todo o imaginário presente nas ações dos professores podem ser revelados. E no desvendar desses fatores é que o professor se mostra apto a revisitar sua prática, tentando entender o que fez em seu percurso, podendo, dessa forma, apresentar condições de se tornar um profissional de ensino mais consciente, a partir desse momento.

As visões de leitura da professora puderam ser entendidas, mediante a revisitação que ela fez à sua própria prática, conforme descrevemos anteriormente. A reflexão se mostrou como um elemento importante para que essas visões pudessem ser reformuladas, mas não podemos afirmar que a simples exposição do professor com determinada teoria de ensino pode torná-lo reflexivo.

Não é o mero contato com a literatura que faz com que o professor consiga resolver todos os problemas que possui em sala de aula. Em algumas situações, o inverso pode ocorrer, ao passo que a teoria cria muitas incertezas para o professor, o qual se vê preso a conflitos que não consegue solucionar, pois, em alguns casos, a teoria, mostrando-se muito diferente da prática do professor, faz com que ele desista de querer entendê-la, retornando, assim, ao ensino prescritivo, ao qual está mais habituado.

Dessa forma, a reflexão é um processo muito lento, que pressupõe bastante trabalho de desenvolvimento da prática. E conciliar teoria e prática, a

todo momento, é tarefa bastante árdua. Nesse sentido, o papel do formador é imprescindível, pois é ele o responsável por trabalhar a teoria em sala de aula com os professores, de modo que isso faça sentido na prática desses profissionais. Portanto, o equilíbrio entre o dueto teoria-prática deveria acompanhar o professor ao longo de toda a sua trajetória. Mas, infelizmente, isso nem sempre ocorre.

Mesmo a professora não tendo voltado para a sala de aula, ela conseguiu entender quais eram suas visões de leitura e a qual o modelo elas pertenciam. Porém, mesmo tendo entendido que o modelo de decodificação não capta a complexidade do processo de leitura, isso não significa que ela tenha mudado sua maneira de conceber a leitura e ensiná-la como um processo de construção de sentidos.

Uma contribuição muito importante deste processo reflexivo foi propiciar à professora deste estudo um melhor entendimento sobre as estratégias de leitura, e seu papel na compreensão em leitura. E um dado muito importante foi entender que as estratégias não são aprendidas isoladamente e aplicadas aos textos, como a professora, por diversas vezes, fez com seus alunos.

Embora a reflexão se apresente como um elemento muito importante para que o professor possa reformular sua prática, entendemos que nem sempre lhe é dada a oportunidade de refletir sobre como se dá sua atuação em sala de aula. Isso ocorre em muitos cursos de formação, e o futuro professor carrega consigo, muitas vezes, apenas a experiência da disciplina de Prática de Ensino. O bom professor não é, portanto, nem mais prático nem mais teórico; ele é prático-teórico.

Dessa forma, a relação existente entre teoria e prática, para o processo de reflexão, seria a complementação que uma tem para com a outra. Assim, para que o professor consiga se tornar um profissional reflexivo, ele tem que apresentar elementos que o tornem capaz de teorizar sua própria experiência.

A teoria pode exercer papel muito importante no processo de reflexão, mas não é a única responsável por ele. A teoria serve para dar respaldo ao professor quando ele se encontra em situações cotidianas, para as quais ele não

consegue entender por que age de determinada maneira. O que não podemos aceitar é que o professor faça uso da teoria para prescrever sua experiência de sala de aula, ou seja, que ele encontre uma teoria e a aplique em seu dia-a-dia de sala de aula. Estar preso a uma teoria limita a visão do profissional de ensino, e ele permanece preso ao ensino prescritivo.

Outra contribuição importante que o processo de reflexão pôde trazer para a prática da professora foi o seu entendimento quanto à competência lingüística do aprendiz. A crença que a professora possuía de que, em um contexto instrumental de ensino, ela poderia ensinar os alunos a ler em LE, mesmo que eles não possuíssem conhecimento lingüístico suficiente, caiu por terra, ao compreender que o processo de leitura é vasto e é muito difícil um aluno que não possuiu um mínimo de conhecimento lingüístico conseguir desempenhar essa habilidade a contento.

Portanto, a reflexão foi importante para que a professora deste estudo pudesse entender por que ela agiu de determinada maneira em sala de aula, entendendo alguns equívocos por ela cometidos, por desconhecer as teorias implícitas que sustentavam seu ensino. O processo reflexivo também foi importante para a professora entender muitas de suas crenças com relação ao que entendia como leitura, e um dos aspectos mais importantes foi a oportunidade que teve de olhar novamente para sua prática, entendendo-a de maneira mais crítica, a partir dessa revisitação.

4.11. AS LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO

Uma limitação bastante importante deste estudo é o fato de a professora estar analisando a própria prática depois de o processo ter sido concluído. Ou seja, a professora não está mais lecionando para os alunos aos quais ensinou leitura em um contexto de aviação.

Portanto, embora a reflexão tenha sido feita sobre sua prática, ela não teve a chance de reformular essa prática. Assim, o quarto passo proposto por

Smyth (1992), o *reconstruir*, que é fundamental para o processo de reflexão, tendo em vista que os professores devem dizer como eles podem se modificar e como podem agir de maneira diferente, após terem passado pelo processo de reflexão, não ocorreu.

Outra limitação importante deste estudo foi a não-gravação em vídeo das aulas. Essa gravação teria mostrado detalhes importantes da prática, que não foram registrados em seu relatório. Essas aulas poderiam ser vistas depois, em sessões de visionamento, auxiliando o professor a reconstruir sua visão de sala de aula.

4.12. AS CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS

Esperamos ter contribuído com os profissionais de ensino que, em algum momento, estiveram na mesma situação que a professora deste estudo. Certos questionamentos, tais como medo de expor a própria prática, dificuldade em assumir problemas vivenciados em sala de aula, não-aceitação de críticas, entre outros, não devem impedir os professores de viver essa experiência tão enriquecedora, que constitui o processo reflexivo.

Os professores não devem se contentar apenas com o cumprimento de tarefas em sala de aula, cumprindo funções rotineiras, tais como apresentar um exercício, aguardar a resposta por parte do aluno, fechar o livro e esperar pelo próximo dia de aula. Os profissionais de ensino têm o direito de almejar muito mais do que isso. Portanto, o formador deve conduzir os professores ao processo reflexivo, para que estes se tornem profissionais mais engajados e mais comprometidos com o ensino.

Além disso, os professores não deveriam se sentir menosprezados pelo desenvolvimento das pesquisas feitas pelos pesquisadores, mas deveriam, sim, ser estimulados a ter contato com as teorias de ensino-aprendizagem, para que possam melhorar sua própria prática, buscando respaldo para as questões que lhe são recorrentes, mas que não conseguem explicar por falta de subsídios teóricos.

Embora o processo para que formemos professores reflexivos não se resume a uma tarefa fácil e singular, ele deve ser implementado pelo formador de professores para que consiga formar educadores críticos, pois o contexto escolar brasileiro carece de profissionais com tais características.

A professora deste estudo gostaria, ainda, de ressaltar que não foi apenas a exposição à teoria que a levou a refletir. Para ela, o que foi fundamental nesse processo foi voltar seu olhar crítico para sua prática de sala de aula, informada pela teoria, com a mediação do orientador. Sem a ajuda do orientador, que funcionou como formador, a professora não teria conseguido entender em que se constitui o processo reflexivo, quando teve sua prática desestabilizada.

Por fim, em nenhum momento de sua trajetória, a contribuição que a exposição à teoria lhe trouxe fez com que ela se sentisse uma “má professora” ou uma “professora incapaz”. Pelo contrário, foi a partir do contato com a literatura específica de sua área de estudo que a professora pôde entender que existem novas possibilidades de ensino, com chances melhores de um aprendizado mais satisfatório para os aprendizes, com os quais ela poderá trabalhar a leitura em LE novamente. Portanto, esperamos que o exemplo da professora possa servir a outros professores, em outros contextos de ensino.

4.13. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmamos no início deste trabalho, embora o contexto empresarial seja cenário de muitos estudos realizados, pouquíssimos são os trabalhos que consideram a formação do professor nesse contexto.

A professora, que, a princípio, imaginava desenvolver um trabalho em que utilizaria as outras habilidades da língua para ensinar leitura, teve seu foco de estudo redimensionado para a investigação de outra temática, no momento em que teve sua prática desestabilizada.

Esse fato, que, a princípio, foi desmotivador, mais adiante se apresentou bastante enriquecedor, pois foi ao revisitar sua prática que ela

percebeu que a proposta para o primeiro trabalho de pesquisa não seria possível dada a limitação dos dados que, por questões de política empresarial e termo de acordo firmado entre a universidade e a empresa, não poderiam ser gravadas em áudio. Isso foi um fator limitador, pois aspectos minuciosos da prática poderiam ter enriquecido ainda mais seu processo de reflexão.

Ao analisarmos esses dados, percebemos que estávamos diante da visão de uma professora insegura, indecisa e com muitos conflitos e incertezas ao redor de sua prática. Outro fato importante foi a falta de conhecimentos específicos da professora com relação ao IPE, mesmo sendo este o foco do desenvolvimento de suas aulas. Isso evidencia uma situação bastante comum nos contextos escolares. Os professores atuam em diversos contextos de ensino, e não estão, na maioria das vezes, preparados para exercer as funções a que são designados.

Embora muito se discuta que, para o processo de reflexão, o desejável seria que a prática e a teoria caminhassem lado a lado, conforme sugerido por Vieira Abrahão (2002), para a trajetória da professora deste estudo, elas não ocorreram simultaneamente, mas sim em momentos distintos. Portanto, sua reflexão, no dizer de Perrenoud (2002) ocorreu depois do calor da ação.

Nesse sentido, as perguntas sugeridas por Smyth (1992) foram muito importantes para que a professora pudesse revisitar sua trajetória, entendendo porque agiu do modo como agiu. Todavia, conforme relatamos no capítulo II deste trabalho, o processo reflexivo é bastante complexo e, mesmo o professor apresentando respaldo teórico e atitude para se tornar um profissional reflexivo, ele pode não conseguir refletir em um primeiro momento, permanecendo-se prescritivo, em alguns aspectos.

Dessa forma, a professora não pode afirmar que não mais existem momentos prescritivos em sua prática, mas, seguramente, ela refletiria mais sobre os elementos que embasam suas ações, procurando alternativas para lidar com os eventuais problemas em sala de aula, e ela tentaria não ser tão autoritária,

permitindo-se, assim, ser surpreendida por seus alunos, para que pudesse se tornar, de fato, uma professora reflexiva.

Após revisitar sua prática, a professora acredita que ela talvez não pudesse ser a mesma profissional em sala de aula, mas entende que o processo de reconstrução da prática, em que o professor se questiona de que maneira ele pode modificar o seu agir, não é tarefa fácil e não ocorre instantaneamente. Se isso fosse verdade, todos os profissionais de ensino, ao tomarem contato com a literatura sobre formação de professores reflexivos, tornar-se-iam reflexivos.

Infelizmente, a professora não pode retornar à sala de aula, retomando as atividades que trabalhou com seus alunos, pois ela não tem mais vínculo com a instituição de ensino, uma vez que o curso de extensão só aceita alunos que tenham alguma ligação com a universidade. Porém, hoje, ela entende que o material, assim como o curso e também, sua falta de formação específica em leitura, apresentaram-se como limitações para o desenvolvimento de um curso com propósitos específicos.

É importante salientar que o processo de reflexão que a professora fez sobre sua própria prática esteve relacionado ao curso de extensão para o qual ela deu as aulas de leitura para os alunos da manutenção de aeronaves. Quando o processo de reflexão ocorreu a professora já era graduada em Letras. Dessa forma, essa reflexão não é feita dentro do curso de formação da professora deste estudo.

Por fim, não acreditamos que o processo de reflexão está finalizado aqui. Este estudo foi apenas um primeiro passo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, M. J; COLLINS, A. A schema –theoretic view of reading. In: FREEDLE, R. O. (Org.) **New directions in Discourse Processing**. New Jersey: Ablex, 1979.

ALDERSON, J. C. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON, J. C; URQUHART, A. H. (Eds.) **Reading in a foreign language**. New York: Longman Group Limited , 1984.

BARLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Orgs.) **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BATISTA, Luís Otávio. **Processo de reflexão sobre avaliação em língua estrangeira (Inglês) por professores recém-formados**. 2004. 206 p. Dissertação (Mestre) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

BRAGA, D. B; BUSNARDO, J. Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text. *Linguas Modernas*, p. 129-149, 1993.

BRÁGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRINDLEY, G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: JOHNSON, R. K. (Ed.) **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge

University Press, 1989, p.63-78.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUSNARDO, J.; MORAES, M. G. Negociando o sentido. Elogio da ignorância.

Trabalhos em Lingüística Aplicada, Unicamp, Campinas, v. 1, 1982.

CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. **Interactive approaches to second language reading**. The Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 179-184.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience**. New York: Teachers College Press, 1988.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Heath and Company, 1933.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in ESP: a multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, 2005.

EL-DASH, L. G; BUSNARDO, J. M. M.; . Foreign language reading in the schools: pitfalls in the divulgation of research results. **Contexturas Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Campinas, v. 4, p. 67-76, 1999.

ESKEY, D.; GRABE, W. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Eds.) **Interactive Approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 223-238.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. A. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. 186 p.

GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. **O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem**. 2005. 402 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GEBHARD, J. G. Awareness of teaching: approaches, benefits, tasks. **English Teaching Forum**, v. 30, n. 4; p. 2-7, 1992.

GIMENEZ, T. N. **Learners becoming teachers. An exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. 1994. 346 p. Tese (Doutorado) — Lancaster University, London, UK.

GOMES, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, v. 4, p. 126-135, 1967.

GORDON, S. C.; DEMBO, M. H.; HOCEVAR, D. Do teachers' own learning behaviors

influence their classroom goal orientation and control ideology? **Teaching and Teacher Education**, v. 23, p. 36-46 , 2007.

GRABE, W. Research on teaching reading. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, p.44-69, 2004.

_____. Current developments in second language reading research. **Tesol Quarterly**, v. 25, n. 3, Autumn, 1991.

GRIGOLETTTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. J. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, Editora: Pontes, 2002. p. 85-92.

HOLMES, J. What do we mean by ESP?. Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. *Working Paper*, São Paulo, PUC-SP, v.2. 1981.

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, 1987.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Eds.) **Reflection. Turning experience into learning**. Londres: Kogan Page, 1985.

KENNEDY, M. **Policy issues in teacher education**. East Lansing, Mich: National Center for Research on Teacher Learning, 1990.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. Propostas de (trans)formação reflexiva na formação de professores de línguas. **Contexturas, Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n. 7, 2003/2004.

_____. A formação reflexiva de professores de línguas: conceitos e tarefas de significação social. **Contexturas, Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n. 13, 2008.

KHUWAILEH, A. A. Is the TEFL teacher a hostage in ESP? An overview of the recent status and problems of the TEFL teacher in ESP. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 39-56, 1996.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas: Pontes, 1995.

KORTHAGEN, F. A. J.; KESSELS, J. P. A. M. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. **Educational Researcher**, v. 28, p. 5-12, 1999.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis**. London: Longman, 1985.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

LIBERALLI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**. v. 8. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

_____. Argumentative processes in critical reflection. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 21, n. 1, 2000.

_____. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) — Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LISBOA, Maria Fernanda Grosso. **A avaliação em LE em escolas de idiomas**: subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas. 2007. 159 p. Dissertação (Mestre) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

LUVIZARI, L.H.; GIMENEZ, T. Reflexão crítica e a formação de professores de inglês. **Contexturas, Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n. 13, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. 186 p.

MASSON, J. **Qualitative Researching**. London, England: SAGE Publications, 1998 .

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução . V. 10, n.2, **In: DELTA**, 1994, p.329-338.

NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. London: Heinemann International, 1982.

OXFORD, R. **Learning styles and strategies**. Gala, 2003.

PEPE, R. M. **O papel do formador em sessões reflexivas**. 2003. 99 p. Dissertação (Mestre) - Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem— Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PÉREZ-GÓMEZ, A. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. **Comprender y transformar la escuela**. Madrid: Morata, 1992.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? **Tesol Quarterly**, v. 24, n. 2, 1990.

ROBINSON, P. **ESP today: a practitioner's guide**. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991.

ROMERO, T. R. S. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** 1998. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) –Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. 1995. 345p. Tese (Doutorado em Lingüística

Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. (Org.) **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Editora da UNIJUI, v.1 , 2006, p. 49-64.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCOTT, M. Lendo nas entrelinhas. **Cadernos PUC**, São Paulo, v. 16, 1983.

_____. Conscientização. *Working Paper*, CEPRI, PUC-SP, São Paulo, v.18, 1986.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Education Research Journal**, v. 29, n. 2, 1992.

STAA, B. V.; DAMIANOVIC, M. C.; BATISTA, M. E. Inglês oral para professores de inglês da rede pública: uma experiência em abordagem instrumental. **The ESpecialist**, São Paulo, SP, v. 26, n. 1, p. 1-21, 2005.

STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. (Ed.) **ESP: state of the art**. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1988.

TELLES, J. A. Being a language teacher: stories of critical reflexion on language and pedagogy, 404p. Tese (Doutorado) – University of Toronto, 1996.

_____. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002 , 186p.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de**

línguas. Londrina: Ed. UEL, 186p, 2002.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication.** Twelfth impression. Oxford: Oxford University Press, 1979.

ZANELLA, J. L. **Dilemas de um professor em sala de aula na busca de um ensino reflexivo.** 2000. Disponível em: <http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/jlzanella.htm>.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BAILEY, K. M. The use of diaries studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.) **Second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 202-214.

BAILEY, K. M.; OCHSNER, R. A methodological review of the diary studies: windwill tilting or social science? In: BAILEY, K. M.; LONG, M. H.; PECK, S. (Eds.) **Second language acquisition studies**. Rowley, Mass: Newbury House, 1983. p. 188-198.

COADY, J. A psycholinguistic model of the ESL reader. In: MACKA, Y. R. et al. **Reading in a second language**. Rowley Mass.: Newbury, House Publishers, 1979.

DUNN, R.; GRIGGS, S. **Learning styles**: quiet revolution in American schools. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1988.

FREESE, A. R. Reframing one's teaching: discovering our teacher selves through reflection and inquiry. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, p. 100-119, 2006.

GOUGH, P. B. One second of reading, In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (Orgs.) **Theoretical methods and processes of reading**, Delaware: International Reading Association, 1976.

HUSSEIN, C. L. Leitura crítica: ensino e aprendizagem. In: MESA REDONDA: LEITURA CRÍTICA E COMPREENSÃO, IV. **Anais...** Encontro Interdisciplinar de Leitura, I. Universidade Estadual de Londrina — Coordenadoria de Extensão à Comunidade, Londrina, Paraná, 1984.

KATO, M. A. **Estratégias em interpretação de sentenças e compreensão de textos**. Cadernos da PUC-SP, v.16. São Paulo: EDUC/CORTEZ, Pontifícia Universidade Católica,

p. 3-33, 1983.

LEFFA, V. J. Fatores da Compreensão na Leitura. Porto Alegre: **Cadernos do IL**, v.15, n.15, 1996. p. 143-159.

LIBERALLI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras, 2003.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARTINS, R. L. Navegando por diários: uma professora a bordo de uma re(formação). **The ESpecialist**, São Paulo, SP, v. 25, número especial, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Discourse analysis and syllabus design**: an approach to the teaching of reading. London: University of London. Tese (Doutorado), 1996. Department of English to Speakers of Other Languages., 1986.

_____. **Oficina da lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

MUNBY, J. **Communicative Syllabus Design**. Cambridge University Press, 1978.

NARDI, N. L. Concepções de leitura e o desafio de ser leitor. **Revista Voz das Letras**, n. 4, I semestre de 2006.

PAIVA, V. L. M. O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**, n. 16, 24-29, julho/dezembro, 2000.

PÉREZ-GÓMEZ, A. **La cultura escolar em la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

SANTOS, F. A.; GIMENEZ, T. Análise de um curso modular para professores de Inglês: considerações sobre reflexão crítica. **Contexturas Ensino Crítico de Língua Inglesa**. n .8, 2005.

SCARAMUCCI, M. V. R. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. **DELTA**, São Paulo, v. 13, n. 2, 1997. Disponível em: www.scielo.br.

_____. Conceitos e (pré) conceitos em avaliação em Língua Estrangeira. In: JELI, XIX, **Palestra...** Cotia, 2003.

SCOTT, M. Critical reading needn't be left out. In: CELANI, M. A. A.; DEYES, A. F.; HOLMES, J. L.; SCOTT, M. R. (Orgs.). **ESP in Brazil, 25 years of evolution and reflection**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. **Contexturas, Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n.8. 2005.

STANOVICH, K. E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency . **Reading Research Quarterly**, v.16, p. 32-71, 1980.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas – Pressupostos e percurso. In: ALMEIDA-FILHO, J. C. P. de (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português, língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 29-48.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira**

na renovação de sua prática de sala de aula. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada)
— Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
315p. 1996.

WALLACE, K. Reading. In: CANDLIN, C. N.; WIDDOWSON, H. G. (Eds.) **Language teaching. A scheme for teacher education.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário de Análise de Necessidades (Março de 2006)

Turma: _____

Nome: _____

- 1) O que é “leitura” para você? Você gosta de ler? O que você gosta de ler?
- 2) Com que frequência você lê em língua inglesa? E em língua portuguesa? Quais os assuntos nos quais você busca informações?
- 3) É necessário que você saiba Inglês dentro da empresa que você trabalha? Justifique a sua resposta.
- 4) Dentre as habilidades da língua inglesa (ler, falar, ouvir e escrever), destaque as que você mais utiliza, justificando a sua resposta.
- 5) Existe uma habilidade que você considera mais importante do que as outras? Em caso afirmativo, por favor, justifique.
- 6) Quais são os tipos de texto a que você mais tem acesso? São os que mais lhe interessam?
- 7) Você utiliza o manual de manutenção todos os dias? Em caso negativo, como você procede quando tem que realizar alguma tarefa que lhe é solicitada? Justifique a sua resposta.
- 8) A companhia é o lugar ideal para você aprender Inglês? Justifique a sua resposta.
- 9) Existe(m) situação(ões) dentro da empresa em que você precisaria saber mais de uma habilidade da língua? Em caso afirmativo, qual(is) seria(m)?
- 10) Você já teve alguma experiência negativa com a língua inglesa? Em caso afirmativo, você poderia descrevê-la?
- 11) O que você desejaria alcançar com a língua inglesa dentro desse curso que será oferecido nesse semestre para você?

Anexo 2

O que é leitura? (Guia da professora)

• Ler é um ato passivo.
• Leitura é um processo palavra por palavra.
• Um texto deve ser lido somente uma vez.
• Voltar no texto para esclarecer uma dúvida não é uma forma apropriada de leitura.
• O objetivo de toda leitura é entender tudo e lembrar de todas as palavras no texto.
• Ler não só é difícil como é chato também.
• Toda leitura deve começar no canto esquerdo e seguir descendo na ordem em que o texto foi escrito.
• A função mais importante de um texto é informar.
• Nem todo leitor consegue ler textos autênticos (livros, revistas, jornais).
• Os textos servem apenas para ilustrar pontos gramaticais. Texto = pretexto.
• Durante uma leitura, o importante é o que o texto traz até você, e não o que você leva para o texto.
• Sem o conhecimento de todas as palavras de um texto, não há leitura.

Anexo 3

Relatório de aula

Professor(a): _____

Data: _____

Turma: _____ **Módulo:** _____

Unidade trabalhada: _____

Atividades trabalhadas (Citar quais e explicar como foram utilizadas):

Alunos presentes (porcentagem): _____

Motivação/participação

() Excelente () Boa () Regular () Pode melhorar

Justifique: _____

Alunos com condições especiais: _____

Aluno destaque: _____

Observações e comentários: _____

Alunos presentes: _____

Alunos ausentes: _____

Falta justificada por atestado médico: _____

Aluno em férias: _____

Anexo 4

Pré-teste (março – 2006) e pós-teste de leitura (julho – 2006)

Módulo 2

Turma _____

Nome _____

Responda às questões abaixo em Português, de acordo com o texto que lhe é dado.

- 1) Que tipo de texto é esse? Como você chegou a essa conclusão?
- 2) O que são *smoke detectors* e para que servem?
- 3) O que acontece quando alguma fumaça é detectada no lavatório da aeronave?
- 4) Qual a diferença entre *red warning light* e *red response light*? Como você obteve essa informação?
- 5) A configuração mostrada na figura é pertencente a qual aeronave? Justifique a sua resposta.
- 6) Existem outros sistemas de detecção de fogo na aeronave? Em caso afirmativo, onde estão localizados? O texto lhe fornece essa informação? Como você chegou a essa resposta?
- 7) Se você quisesse obter mais informações sobre o tema tratado nesse texto, o que você deveria fazer?
- 8) Quais seriam as palavras existentes no texto que um profissional da área de manutenção de aeronaves deveria conhecer para conseguir entendê-lo? Justifique a sua resposta.

Texto para o pré-teste e pós-teste de leitura

Texto base para o pré-teste e pós-teste de leitura



Maintenance Training

TRAINING MANUAL

26. FIRE PROTECTION

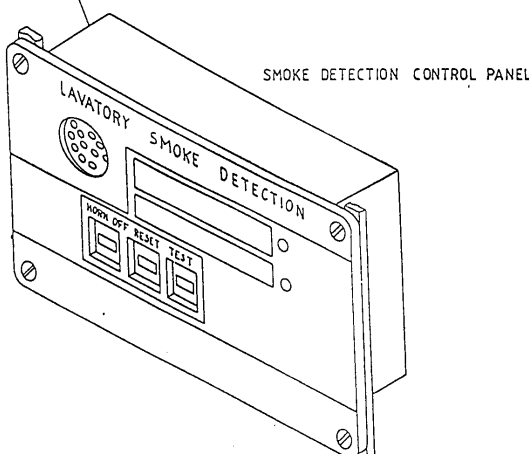
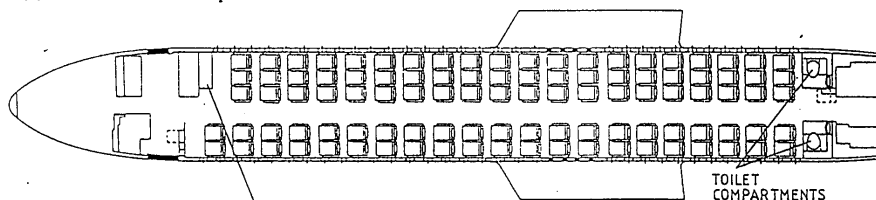
1.8 Smoke Detection Toilet Compartment

There are smoke detectors in the lavatories. They detect visible and invisible smoke. In case of smoke an output is given to a LAVATORY SMOKE DETECTION panel in the FWD cabin attendant station. On this panel are the warnings and controls of the detection system. The smoke detectors are not self resetting.

The smoke detection system has the following warnings:

- a red warning light for each lavatory on the control panel
- a red response light near the entrance of each lavatory
- a common warning horn on the control panel
- a common warning through the PA system
- a common level 2 alert through the FWC and alert message on the MFDS.

On the control panel are also a HORN-OFF-, RESET-, and TEST button. Lavatory waste bin fire is automatically extinguished with a heat activated extinguishing bottle. A portable extinguishing bottle from the cabin may serve as a back-up.



146

100-26-6047

1049w/2 /
Code 5002