

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Maria Helenice de Paiva Almeida

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO-
REFLEXIVA**

TAUBATÉ – SP

2009

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Maria Helenice de Paiva Almeida

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO-
REFLEXIVA**

Dissertação apresentada para
obtenção do título de Mestre pelo
Programa de Pós-graduação em
Linguística Aplicada do Depto. de
Ciências Sociais e Letras da
Universidade de Taubaté.

Orientadora: Profa. Dra. Maria
Aparecida Garcia Lopes Rossi.

TAUBATÉ – SP

2009

MARIA HELENICE DE PAIVA ALMEIDA

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi.

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof^a Dr^a Tânia Regina de Souza Romero

UFLA

Assinatura _____

Prof^a Dr^a Eveline Mattos Tápias Oliveira

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Aos amores de minha vida, “The Endless Love”:

Alexley, Larissa e Alexandre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a Nossa Senhora e ao Divino Espírito Santo, pela graça de vencer mais um obstáculo.

Ao meu marido, Alexley, pelo amor, carinho, compreensão, apoio e por sempre acreditar em mim, possibilitando meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos meus filhos: Larissa e Alexandre, pela cumplicidade nos momentos de ausência, pela compreensão de que tudo o que faço é por eles e para eles.

Aos meus pais, Lélis e Cirlanda, pois tudo o que sou devo à formação que me deram.

Aos meus irmãos, Euza, Adilson, Ernane e Renê, por torcerem por mim.

À minha orientadora, Professora Dr^a Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, pelo incentivo, pela disponibilidade, pela atenção, pelo carinho que me acolheu em momentos difíceis e pela calma “sempre dizendo que daria tempo”.

A todos os professoras do curso de Mestrado em Lingüística Aplicada, pelas contribuições diretas dadas a este trabalho.

Aos meus colegas do curso de Mestrado – turma 2008 – especialmente Rosana Mansur Ponzoni, que aprendi a amar como se fosse uma irmã.

À Diretora da E. E. A. Moura Abud, Ana Regina Martins, por ter permitido esta pesquisa com os alunos.

Aos meus alunos, participantes da pesquisa, pela compreensão e auxílio.

Agradecimento especial à Professora Doutora Tânia Regina de Souza Romero pela orientação segura e competente no início desta pesquisa. Seus ensinamentos me nortearam e fizeram transformar minha prática pedagógica.

RESUMO

Em minha prática docente na Educação de Jovens e Adultos observo que, embora os alunos tenham muita vontade de aprender um novo idioma, sofrem com as dificuldades encontradas durante o percurso, tais como: material inadequado, sala heterogênea e defasagem de conhecimentos. A partir dessas questões, comecei a refletir sobre minha prática e a questionar minhas ações, especificamente quanto à seleção de textos a serem trabalhados em aula. Por causa da situação exposta, o objetivo geral desta pesquisa é investigar minhas práticas pedagógicas como educadora reflexiva em processo de mudança na sala de aula, visando a desenvolver a capacidade dos alunos da EJA com leitura em língua inglesa, por meio do material "Coleção Cadernos de EJA". A pesquisa está direcionada para responder as seguintes perguntas: De acordo com os registros dos diários, é possível perceber se os textos propostos pelo material da EJA propiciam o interesse pela aprendizagem da língua inglesa e a motivação para a reflexão crítica sobre os temas neles abordados? Como os registros do diário permitem o processo de reflexão crítica sobre minhas aulas de leitura na EJA? Está fundamentada na teoria crítica, nos documentos sobre Educação de Jovens e Adultos e na abordagem sócio-cognitiva de leitura. O instrumento de análise que conduziu meu processo reflexivo é o diário, segundo Zabalza (1994). Foi delimitado um grupo de 40 alunos de uma Escola Estadual, seguindo-se a metodologia de estudo de caso de acordo Wallace (1998), Nunan (1992), Gil (1999) e produzido nove diários. Os resultados apontam para o fato de que os textos do material da EJA despertam o interesse dos alunos se forem trabalhados a partir de estratégias de leitura adequadas. Houve interação entre alunos, professora e material para compreensão dos textos e discussão de suas temáticas. A análise dos diários revela um processo de reflexão crítica e mudança de minhas práticas pedagógicas e permitiu, posteriormente as aulas, a reconstrução de várias dessas práticas para meu trabalho profissional futuro.

Palavras-chave: Reflexão Crítica; Atividades de Leitura; Ensino de Língua Inglesa; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

In my practice teaching at Educations of Youths and Adults watch, although students are eager to learn a new language, they suffer from difficulties encountered during the journey, such as: inappropriate material, heterogeneous room and discrepancy of knowledge. From these questions, I began to reflect upon my practice and to question my actions, specifically concerning to the selection of texts to be worked in class. Due to the situation described, the objective of this research is to explore my teaching practices as reflective educator in the process of change in the classroom, aimed at developing the students' ability to read the "EJA" in English language, through the collection "Cadernos de EJA". The research is directed to answer the following questions: The material of "EJA" used during the classes contributes to the development of reading skills of all students, increasing interest in English language acquisition and motivation for critical reflection about the themes on the topics discussed? As the diary entries allow the process of critical reflection on my teaching of reading in adult education? Is theoretically supported in critical theory, documents on Youth and Adults and a socio-cognitive reading. The instrument of analysis which led the process of reflective teacher-researcher is the journal, by Zabalza (1994). Therefore, it was a limited group of 40 students from a public school, following the methodology of case study according to Wallace (1998), Nunan (1992), Gil (1999) and produced nine daily. The results point to the fact that the texts of the material of Adult arouse the interest of students if they are crafted of reading strategies appropriate. There was interaction between students and teacher material for understanding the texts and discussion of its themes. The analysis of the diaries reveals a process of critical reflection and change my teaching practices and allowed later classes, the reconstruction of several of these practices work for my professional future.

Keywords: Reflection; Activities Reading, English Language Teaching, Educations of Youths and Adults.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	15
1. A Educação de Jovens e Adultos	15
1.1 A Educação de Jovens e Adultos – Andragogia	15
1.2 Educação de Jovens e Adultos – (EJA) no Brasil: breve histórico	17
1.3 Os PCN – LE e seus pressupostos	20
1.4 A proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª Série: Língua Estrangeira	23
CAPÍTULO 2	26
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 Leitura	26
2.2 O que é ser crítico?	37
2.2.1 O que é Linguística Crítica?	38
2.2.2 Perspectiva para uma Pedagogia Crítica – O que é Pedagogia Crítica?... ..	39
2.3 Teorias de Ensino-Aprendizagem	41
2.3.1 Behaviorista	41
2.3.2 Cognitivista	42
2.3.3 Sociointeracionista	42
2.4 Reflexão	44
2.4.1 Tipos de reflexão	45
CAPÍTULO 3	49
METODOLOGIA DE PESQUISA	49
3.1 Abordagem Metodológica.....	49
3.2 O <i>corpus</i> da pesquisa e os procedimentos de análise	53
3.3 Contexto de pesquisa	56
3.3.1 A Escola	56
3.3.2 A comunidade escolar	57
3.3.3 A sala focal	57
3.3.4 Os participantes da pesquisa	61
3.3.5 A professora-pesquisadora	62
CAPÍTULO 4	64
ANÁLISE DOS DADOS	64

4.1	Atividades de leitura do texto 1 desenvolvidas em 11 de março de 2009	64
4.1.1	Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 1....	68
4.2	Atividades de leitura do texto 2 desenvolvidas em 18 de março de 2009	69
4.2.1	Reflexão crítica sobre minhas ações as atividades de leitura do texto 2.....	74
4.3	Atividades a partir do texto 2 desenvolvidas em 25 de março de 2009	75
4.3.1	Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 2....	76
4.4	Atividades de leitura do texto 3 desenvolvidas em 1º de abril de 2009	77
4.4.1	Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 3.....	78
4.5	Atividades de leitura do texto 4 desenvolvidas em 8 de abril de 2009	80
4.5.1	Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 4.....	82
4.6	Atividades de leitura do texto 4 desenvolvidas em 15 de abril de 2009.....	84
4.6.1	Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 4.....	85
4.7	Atividades de leitura do texto 5 desenvolvidas em 22 de abril de 2009	86
4.7.1	Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 5	90
4.8	Atividades de leitura do texto 5 desenvolvidas em 29 de abril de 2009	91
4.8.1	Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 5.....	93
4.9	Atividades de leitura do texto 6 desenvolvidas em 13 de maio de 2009	93
4.9.1	Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 6.....	96
4.10	Conclusão do capítulo 4	97
 CONCLUSÃO		100
 REFERÊNCIAS		102
 APÊNDICES		107
 ANEXO		135

INTRODUÇÃO

No atual contexto histórico, em que a sociedade contemporânea vivencia novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais e geográficas resultantes do avanço tecnológico, da globalização, há uma grande demanda de pessoas mais qualificadas, com novas habilidades e atitudes, com competências profissionais, com mais conhecimento, mais cultura, mais preparo técnico, com novas habilidades cognitivas e competências sociais que serão determinantes na sua inclusão social. Essa necessidade se faz sentir também na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Embora os investimentos em educação aumentem constantemente, ainda há muito a ser feito em termos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nosso país. Essa modalidade de educação foi criada para suprir as deficiências escolares desses grupos de alunos. Anteriormente denominada supletivo, a EJA contempla os grupos que precisam concluir os seus estudos ou começar do zero, propiciando novas chances para aqueles que não conseguiram cursar o ensino regular. No Brasil, a EJA ainda não possui uma valorização ideal, embora o quantitativo de pessoas que se encaixam nessa modalidade de ensino seja significativo (LIMA, 2005).

No âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB¹ (Lei 9.394/96; BRASIL 1996), as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes, e de maneira injustificada, como disciplinas pouco relevantes, elas adquirem, a partir da vigência da LDB, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (LIMA, 2005).

O aluno que frequenta as classes da EJA, na maior parte das vezes, é aquele indivíduo que, proveniente de classes sócio-econômicas em desvantagem, tem uma jornada de trabalho de, no mínimo, oito horas diárias e que vem para a sala de aula exausto, sem se alimentar adequadamente e com tantos outros problemas que fazem parte do próprio ser humano. Esse aluno quer vislumbrar possibilidade de mudança de vida, buscando ascensão social, econômica, cultural, caso contrário estar ali na sala de aula não faz o menor sentido para ele. Por isso, de acordo com Moita Lopes (2003) o ensino de Língua Estrangeira deve

¹ - Título III - Do Direito À Educação e do Dever de Educar – Art.4º. – VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

priorizar a contextualização e a adoção de estratégias e materiais didáticos condizentes aos interesses e necessidades desses alunos. Nesse contexto, a adoção de estratégias e de recursos de ensino torna-se fundamental. Ela não é uma questão diretamente ligada a uma escola, a um curso ou a um professor, mas sim perpassa todo o sistema educacional.

Observando essa realidade, percebi que minhas aulas estavam desvinculadas de sua real função social, pois embora os alunos fossem interessados, não demonstravam o retorno esperado. Moita Lopes (2005) afirma que "... a necessidade do ensino de Inglês tem que ser filtrada por uma relação ao papel que essa língua representa hoje em dia". Nesse contexto, os professores de línguas estrangeiras assumem um papel privilegiado na formação crítico-social do cidadão, colaborando para o desenvolvimento e refinamento de habilidades adequadas que o capacitem a "se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social". (BRASIL,1998, p.15)

Isso significa colaborar para que o aluno possa entender, questionar, aceitar e até transformar o seu próprio contexto cultural. Do ponto de vista educacional, a língua estrangeira pode contribuir para estreitar as relações entre as disciplinas básicas do currículo, diminuindo assim a fragmentação curricular por meio da interdisciplinaridade. Para enfrentar esse desafio, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Secad, cuja tarefa é criar as estruturas necessárias para formular, implementar, fomentar e avaliar as políticas públicas voltadas para a EJA. Com esse intuito, a Secad criou os "Cadernos de EJA", materiais pedagógicos para o ensino fundamental de jovens e adultos, cuja principal característica é servir de apoio aos professores da EJA em suas atividades diárias, sem ser livros didáticos, utilizados segundo uma sequência predeterminada. Secad/MEC (2007)

Nesse prisma, a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aluno, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a agir no mundo social (MOITA LOPES, 2003).

Como aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté e desenvolvendo meus estudos dentro da linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, tenho observado em minhas aulas na EJA que, embora os alunos tenham muita vontade de aprender um novo idioma, sofrem com as dificuldades encontradas durante o percurso, tais como: material inadequado, sala heterogênea e defasagem de conhecimentos, além de pouco verem a relação dessas aulas com sua realidade e necessidades. Foi a partir dessas questões que comecei a refletir sobre minha prática e a questionar minhas ações, especificamente quanto à seleção de textos a serem trabalhados em aula. Há pouco material específico para a EJA, sendo que um deles é a Coleção Cadernos de EJA, que chegou nas escolas em 2007 e não é

conhecida pelos professores, além de não ter sido devidamente testada na escola em que eu trabalho.

Por causa da situação exposta, o objetivo geral desta pesquisa é investigar minhas práticas pedagógicas como educadora reflexiva em processo de mudança na sala de aula, visando desenvolver a capacidade dos alunos da EJA com leitura em língua inglesa, por meio do material Coleção “Cadernos de EJA”.

A pesquisa está direcionada para responder as seguintes perguntas:

1. De acordo com os registros dos diários, é possível perceber se os textos propostos pelo material da EJA propiciam o interesse pela aprendizagem da língua inglesa e a motivação para a reflexão crítica sobre os temas neles abordados?
2. Como os registros do diário permitem o processo de reflexão crítica sobre minhas aulas de leitura na EJA?

A pesquisa insere-se no campo de atuação da Linguística Aplicada (LA) e deixa sua contribuição para a área de pesquisa relacionada a Ensino Crítico-reflexivo de Língua Estrangeira. Pretende-se que seja um caminho para a reflexão crítica do trabalho e sua transformação, pois, por meio da prática reflexiva o professor passa a ter novas compreensões de suas ações e surge a oportunidade de reflexão, ou seja, de pensar criticamente sobre o conteúdo ensinado, questionar sobre aquilo que é ensinado e o modo como é passado. Essa reflexão pode ocorrer de diferentes meios como: análise e desenvolvimento de currículo, mini-aulas, observação de aulas, reuniões, sessão reflexiva e diário. Para esta pesquisa, foi escolhido o diário, que é o instrumento de análise que conduzirá o processo reflexivo, segundo Zabalza (1994).

Espero que esta pesquisa contribua para auxiliar muitos docentes na organização do processo de ensino-aprendizagem, inserindo o material da EJA para enriquecer o dia a dia da sala de aula, priorizando a contextualização e a adoção de estratégias e materiais didáticos condizentes aos interesses e necessidades dos alunos.

Este trabalho divide-se em quatro capítulos.

No capítulo 1, apresento os principais fundamentos da Andragogia, com destaque para a idade no desenvolvimento de línguas. Na sequência apresento algumas informações históricas sobre a educação de jovens e adultos no Brasil e a síntese dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1988) e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Língua Estrangeira (BRASIL, 2002), os dois documentos oficiais sobre o ensino de língua estrangeira para jovens e adultos no Brasil.

No capítulo 2, desenvolvo a Fundamentação Teórica abordando algumas considerações sobre: a prática da leitura em sala de aula como construção de

conhecimento; o que é ser crítico; o que é linguística crítica; pedagogia crítica; a linguagem como fenômeno sócio-histórico e as visões de linguagem que a permeia. Finalmente, apresento breves discussões sobre as Teorias de Ensino e Aprendizagem; evidencio o Sociointeracionismo de Vygotsky e o estudo das características linguísticas das ações da reflexão crítica, instrumentalizando o processo reflexivo crítico, conforme indicam estudos de Liberali (2008); Magalhães (2004); Castro (2006), Romero (1998), Brookfield (2005); Clough e Holden (2002) entre outros.

O capítulo 3 é dedicado aos procedimentos adotados para a pesquisa e à escolha da abordagem metodológica justificada por literatura pertinente; ao contexto da pesquisa; à descrição dos participantes; ao percurso da professora pesquisadora; à coleta de dados e aos procedimentos para análise dos dados.

No capítulo 4, encontra-se a análise dos diários e do material da EJA, organizando-se de modo a responder as perguntas de pesquisa.

Seguem a conclusão, as referências e os anexos.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo inicial tem como objetivo contextualizar o leitor sobre os atos mais relevantes para o avanço da educação no Brasil, em especial para jovens e adultos. Primeiramente apresento os principais fundamentos da Andragogia, com destaque para a idade na aquisição de línguas. Na sequência apresento algumas informações históricas sobre a educação de adultos no Brasil e a síntese dos dois documentos oficiais sobre o ensino de língua estrangeira para jovens e adultos – Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1988) e Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Língua Estrangeira (BRASIL, 2002). Essa contextualização interessa ao leitor porque esta pesquisa se realizou num contexto de educação para jovens e adultos e porque o material utilizado nas aulas foi elaborado com base nesses dois documentos oficiais.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos - Andragogia

Andragogia é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender, como define Knowles (1970). O termo remete a um conceito de educação voltado para o adulto. É um conceito amplo de educação do ser humano, em qualquer idade, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças (do grego paidós = criança). A Andragogia é a ciência e a arte da educação de adultos, enquanto a Pedagogia é a arte e a ciência da educação de crianças e adolescentes. Ambas formam a base da Antropologia, ou seja, a arte e a ciência de educar permanentemente o ser humano em qualquer período de seu desenvolvimento psicológico em função de sua vida cultural, ecológica e social, conforme Knowles (1970).

Há quase um século, Lindeman (1926 apud KNOWLES, 1970, p.112) percebeu um fato que se mostra ainda hoje relevante:

[...] a educação do adulto será através de situações e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico cresce em ordem inversa: disciplinas e professores constituem o eixo educacional. Na educação convencional é exigido que o estudante ajuste-se ao currículo estabelecido: na educação do adulto o currículo é constituído em função da necessidade do estudante. As matérias só devem ser introduzidas quando necessárias. Textos e professores têm um papel secundário neste tipo de educação; eles devem dar a máxima importância ao aprendiz. [...] a força de maior valor na educação do adulto é a experiência do aprendiz [...] Ensino autoritário, exames que predeterminam o pensamento original, fórmulas pedagógicas rígidas – tudo isto não tem espaço na educação do adulto... Adultos que desejam manter sua mente fresca e vigorosa começam a aprender através do conflito de situações. Buscam seus referenciais nos reservatórios de suas experiências, antes mesmo das fontes de textos e fatos secundários.

Na atividade andragógica, o ponto de vista cultural, profissional e social é a confrontação de experiências de dois adultos, daquele que educa (facilitador) e daquele que é educado (aprendiz). Na Andragogia, o conceito tradicional, em que um ensina e o outro aprende, um sabe e o outro não sabe, teoricamente deixa de existir para se tornar uma ação recíproca em que, muitas vezes, é o facilitador (professor) quem aprende.

Nessa concepção de ensino o professor necessita ter a humildade suficiente para, além de se tornar um aprendiz, transformar-se em tutor eficiente para salientar a importância prática do assunto a ser estudado; transmitir o entusiasmo pelo aprendizado; mostrar como aquele conhecimento fará diferença na vida dos alunos; e enfatizar que aquele aprendizado vai mudar suas vidas e a de outras pessoas.

Conforme Knowles (1970), se o professor necessita mudar, o aprendiz necessita iniciar o processo mudando seus próprios valores, suas crenças (desaprender para aprender), e aprender a ter flexibilidade, para que aumente sua capacidade de aprendizado. E isso ele só vai conseguir com uma mudança nas suas atitudes. De acordo com o autor, à medida que se tornam adultas e maduras, as pessoas sofrem transformações, como:

- passam a ser indivíduos independentes e auto-direcionados;
 - acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro;
 - seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento de habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão;
 - passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprenderam, reduzindo seu interesse por conhecimentos que serão úteis no futuro.
- (KNOWLES, 1970, p.9-10)

Estudos mais recentes sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira corroboram as afirmações dos autores citados, embora baseiem-se em pressupostos teóricos mais recentes. Conforme Rocha e Basso (2008), a aprendizagem de língua estrangeira (LE) é uma possibilidade de aumentar a auto-percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, o ensino de LE deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. De acordo com as autoras, em relação à postura do professor de Inglês para adultos, é preciso considerar que, aprendizes nessa faixa etária apresentam mais dificuldades do que as crianças.

Rocha e Basso (2008) citam estudos sobre a relação entre idade e aprendizagem de uma língua estrangeira. Uma primeira frente de estudos iniciada na década de 50 apresenta uma discussão acerca do fator biológico (neurológico) que poderia limitar a aquisição de LE após uma determinada idade. Esses estudos defendem a existência de um período crítico para a aquisição de línguas e, em sua maioria, estão bastante atrelados às pesquisas sobre a aquisição da língua materna. Dentre os autores citados estão Pentfield e Roberts (1959) e aquele que é considerado o criador da Hipótese do Período Crítico (HPC): Lenneberg (1967). Segundo a HPC, a aquisição bem sucedida de LE deve se dar durante a puberdade,

ou seja, entre 10 e 12 anos de idade. Após esse período, a aquisição de LE dificilmente atinge o grau de domínio da língua de um falante nativo, seja ela qual for, muito embora, segundo Lenneberg (1967, p.176), uma pessoa possa “aprender a se comunicar em uma língua estrangeira aos quarenta anos”.

Ainda de acordo com Rocha e Basso (2008), estudos mais recentes têm posto em cheque a Hipótese do Período Crítico. Conforme as autoras, ensinar uma língua estrangeira para adultos da terceira idade pode requerer um pouco mais do que as habituais práticas dos professores em sala de aula de língua estrangeira. Andrew (2004 p.19), por exemplo, considera o termo “período crítico” demasiadamente determinista. Prefere o termo “período sensível”, que denota um intervalo de tempo ótimo, no qual algumas circunstâncias são mais favoráveis para o desenvolvimento de um determinado tipo de comportamento, e cuja eficiência se reduz com o passar dos anos.

No caso do ensino de língua estrangeira nas salas da EJA, é preciso considerar que apenas alguns alunos estão no período sensível de aprendizagem de língua estrangeira. A maioria, os adultos, já passou dessa fase. Por isso é imprescindível que nós professores saibamos administrar as nossas próprias emoções, ansiedades e atitudes durante a construção do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira para esses alunos, propiciando assim um ambiente mais prazeroso e acolhedor para os aprendizes.

O ensino de língua estrangeira para jovens e adultos atualmente no Brasil é orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1988) e pela Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Língua Estrangeira (BRASIL, 2002a), que complementa e refina as bases desse ensino estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses dois documentos procuram apontar caminhos, a partir de fundamentação teórica atual, para o antigo e discutido problema da educação de jovens e adultos no Brasil. As seções a seguir sintetizam essa antiga discussão e o enfoque atualmente proposto pelos dois documentos oficiais.

1.2 Educação de Jovens e Adultos – (EJA) no Brasil: breve histórico

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – é uma modalidade de ensino que tem por objetivo oferecer oportunidade de estudos para aquelas pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade regular (BRASIL, 1988).

Como é explicitado na Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002b, p.13), fazer uma retrospectiva da educação de jovens e adultos no Brasil é uma tarefa ampla, pois a trajetória da EJA remonta aos tempos coloniais e são poucos os registros das ações realizadas, em especial do período do império, quando as ações educativas em sua maioria

eram realizadas por religiosos. Nessa época, a concepção de cidadania era considerada apenas como direito das elites econômicas.

A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40 (BRASIL, 1997).

Em 1947, foi instalado Serviço de Educação de Adultos (SEA) (BRASIL, 1947) como um serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde e tinha como objetivo orientar e coordenar os planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Com a instalação desse Serviço, muitas atividades foram desenvolvidas na tentativa de erradicar o analfabetismo, mobilizando não só a opinião pública, mas também as diversas instâncias do governo e a iniciativa particular, culminando com o lançamento da CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos).

Dessa forma, o analfabetismo era focado como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país, visão esta que no desenrolar da Campanha foi se modificando, através da convivência dos técnicos com os alunos, levando-os a reconhecer o analfabeto como um ser participante da produção, que tem visão própria e amadurecida dos problemas, sendo capaz de resolvê-los.

Em 1961, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 4024), que em seu Artigo 99 determina: “Aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do Curso Ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem a observância de regime.”. No parágrafo único, cita as mesmas condições para os maiores de 19 anos que desejarem obter o certificado de conclusão de Curso Colegial.

Em 1962, já em vigência da lei nº 4.024/61², de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi instituída pelo MEC a MNCA (Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo), pelo decreto nº 51.470/62. Essa Mobilização pretendia escolarizar indivíduos de até 21 anos de idade e “se possível, até de mais de 21 anos”, e incorporava as seguintes ações/movimentos:

- Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, que previa a instalação de 20.000 classes para jovens de mais de 12 anos.

² Cap. II - Do Ensino Primário - **Art. 27.** O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

- Campanha Nacional de Educação Rural, voltada ao combate do analfabetismo na zona rural e ao treinamento de professores leigos.

- Campanha de Erradicação do Analfabetismo, que deveria cuidar dos Centros de Treinamentos dos professores leigos.

- Construção de Prédios Escolares, em um projeto ao qual ficou subordinada a construção de salas de aula com os recursos orçamentários a ele destinados, e ainda não aplicados, por Centros-Piloto especificados.

- Campanha da merenda escolar.

Paralelamente a essas ações políticas, várias outras experiências na área foram surgindo, entre elas: MEB (Movimento de Educação de Base, ligado a CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil); os CPCs (Centros Populares de Cultura), órgãos culturais da UNE (União Nacional dos Estudantes); a Campanha "De Pé no Chão também se Aprende a Ler" e o PNA - Programa Nacional de Alfabetização (BRASIL, 1997).

Em 1967 foi criado pela Lei n. 5379, de 15 de dezembro de 1967, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que assumiu a educação como investimento e qualificação de mão-de-obra para o trabalho. Também foram criados os Decretos n. 61.311/67 a propósito de levantamento de recursos e o Decreto n. 61.314/67 para a organização de campanhas cívicas a favor da alfabetização. Ou seja, por meio da educação se viabilizaria o desenvolvimento do novo modelo econômico e político do país.

Em 1971, o Ensino Supletivo (1967) ressurgiu objetivando a Educação Básica, tendo como base a escola regular – ensino Fundamental e Médio, cuja organização foi definida na Lei 5692/71, visando completar a escolarização regular para aqueles que não haviam seguido ou concluído seus estudos na idade própria. Caracterizou-se pela flexibilidade no currículo e incorporação das práticas do ensino regular transmitindo a idéia da aceleração escolar.

Em novembro de 1985, pelo do Decreto n° 91.980, foram redefinidos os objetivos do MOBRAL, denominando-o Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. Esta Fundação foi criada pelo Governo Federal e tinha por objetivo dar ajuda às iniciativas dos governos dos Estados, entidades civis e empresas, estimular a execução de programas de alfabetização e dar a educação básica aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente.

Em 1987 foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNC, que não chegou a ser executado, em razão de que a EJA não estava dentro das propostas de políticas Públicas Educacionais, priorizadas pelo governo do presidente Collor de Melo.

Em 1988, a EJA ganhou espaço na Constituição e, no ano de 1995, instituiu-se o Conselho da Comunidade Solidária para fortalecer a sociedade civil e criar programas inovadores, no enfrentamento da pobreza e exclusão social.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, contempla a EJA no contexto do Ensino Fundamental.

Em 1997, foi criada a Alfabetização Solidária (Alfasol), pelo Conselho da Comunidade Solidária, programa de alfabetização de jovens e adultos, gerenciado por uma organização não-governamental (ONG) sem fins lucrativos e de utilidade pública. Seu objetivo era reduzir os elevados índices de analfabetismo, que de acordo com o IBGE era de cerca de 15 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e, principalmente, desencadear um movimento de educação de jovens e adultos.

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer para a Educação de Jovens e Adultos n.11/2000, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 7 de junho de 2000. Neste, a EJA é compreendida como uma modalidade de ensino que faz parte da Educação Básica, nas etapas fundamental e média, apresentando algumas características próprias como a função Reparadora, Equalizadora, Permanente e Qualificadora.

Podemos observar pelo histórico da discussão sobre o assunto e pela apreciação do problema apresentada nos documentos citados, que a educação de adultos tem sido considerada frequentemente como uma educação de segunda categoria, que ora se define pela inclusão social, ora se define como mais um componente da exclusão. Por isso é necessário que educadores e sociedade criem situações que possibilitem aos educandos o desenvolvimento de habilidades socialmente significativas. A seleção dos materiais deve levar em consideração o aluno ao qual se destina (faixa etária, interesses), os objetivos e os conteúdos a serem aprendidos. Assim, cabe ao professor, como dinamizador do processo de aprendizagem, estar atento às diferentes situações para que os recursos cumpram sua finalidade, que é, principalmente, facilitar a aprendizagem integrada e dinâmica. A síntese dos documentos oficiais apresentada a seguir esclarece detalhes desse trabalho a ser desenvolvido pelos professores.

1.3 Os PCN – LE e seus pressupostos

“A aprendizagem de língua estrangeira, juntamente, com a língua materna, é um direito de todo cidadão”, afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1988, p.19), doravante PCN – LE. Embasado numa concepção mais ampla de uso da língua materna ou estrangeira como “modo de ação social através da linguagem”, o referido documento assevera, ainda, que a aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto-percepção do aluno como ser humano e cidadão. Por esse motivo, o ensino de LE deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.

Os PCN – LE foram elaborados procurando respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país. Consideram a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, permitindo aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Observa-se que os PCN procuram contribuir para correção de falhas em nosso sistema educacional, visando sua transformação no sentido de atender às necessidades de nossa atual sociedade, através da melhoria na qualidade de ensino, conforme a lei número 9394/96 de Diretrizes e Bases Educacionais.

A partir da 5ª. Série do ensino fundamental, o Documento propõe que pelo menos uma língua estrangeira deve compor o currículo, garantindo ao aluno a oportunidade de ver o mundo por meio de outras perspectivas, possibilitando-lhe acesso à pesquisa, ao avanço científico e tecnológico, ao mundo dos negócios, além de facilitar-lhe a comunicação intercultural e o desenvolvimento de mecanismos de apreciação de costumes e valores da cultura estrangeira e, conseqüentemente, de sua própria cultura. Nesse aspecto é inegável o avanço dos pressupostos teóricos dos PCN rumo à cidadania crítica e consciente do aprendiz. Já no ponto de vista educacional, a língua estrangeira pode contribuir para estreitar as relações entre as disciplinas básicas do currículo, diminuindo assim a fragmentação curricular através da interdisciplinaridade.

Tal proposta apresenta uma visão de língua estrangeira como instrumento de construção e ampliação de conhecimentos trabalhados em outras áreas de conhecimento, que poderiam receber um enfoque diferente por meio da diversidade de textos que circulam socialmente, gerando assim maior conscientização do aprendiz para os diferentes instrumentos ou formas cristalizadas, seus usos e propósitos discursivos. Contribui-se para a construção de competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas propondo a transversalidade no ensino.

A transversalidade é um conceito que possibilita a relação entre aprender conceitos teoricamente sistematizados e relacioná-los a questões da vida real. Os temas transversais, escolhidos pela urgência social para perpassar todas as áreas do currículo, compreendem ética, orientação sexual, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo. Aqui não se propõe que uma disciplina específica tente dê conta de um ou outro tema, mas que estes sejam debatidos em sala de aula por todos os professores. Dessa forma, um professor de língua estrangeira pode e deve trabalhar com o tema “droga” e não partir da suposição de que este tema seja da incumbência de outro professor ou da família. Tudo isso permite que o aluno possa analisar os temas trabalhados com certo distanciamento, abrindo-lhe os horizontes, possibilitando-lhe novas experiências e levando-o a refletir sobre

idéias pré-concebidas. Acredita-se que isso possa contribuir para sua capacidade crítica e construtiva para o pleno exercício da cidadania.

Há três aspectos importantes nos PCN de LE (1998) que vêm ao encontro das questões levantadas atualmente sobre o uso do inglês na vida contemporânea como espaço para colaborar na construção do discurso anti-hegemônico: a) a visão de que os PCN têm o objetivo central de construir uma base discursiva que possibilita o engajamento do aluno; b) o desenvolvimento de consciência crítica em relação à linguagem; e c) o tratamento dado aos temas transversais nos PCN de LE.

Em relação à base discursiva, esse documento defende que o foco da educação em LE deva ser no envolvimento do aluno na construção do significado. Ou seja, aprender língua é igual a aprender a se engajar, no próprio espaço em que se vive, nos significados que circulam naquela língua. Assim, não se trata de aprender inglês, para um dia, se possível, usar aquele conhecimento quando for a um país em que a língua é falada ou para ler um texto profissional. O que é central é o envolvimento no discurso e, portanto, nos significados construídos naquela língua em todas as aulas, de modo que seja possível pensar tais significados em relação ao mundo no qual se vive. Isso significa se engajar no discurso, ou seja, agir no mundo por meio do acesso que os discursos em inglês possibilitam com base nas marcas sócio-históricas que temos como homens, mulheres, negros, brancos, homoeróticos, heteroeróticos, pobres, ricos, com terras, sem terras etc.

Conforme Moita Lopes (2003), isso quer dizer que aprender uma língua é aprender a se envolver nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos em tal língua possibilitam, o que é igual, a saber, que estamos discursivamente posicionados de certos modos e que podemos alterar esses modos, para construir outros mundos sociais melhores ou outros significados sobre quem somos na vida social, de maneira a alterar os significados que nos excluem como também aqueles que excluem os outros.

Atualmente, os PCN servem de base para o entendimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. De acordo com Oliveira (2009), ao estudar uma língua estrangeira, o estudante entra em contato com outra cultura, o que contribui para que ele conheça aspectos culturais diferentes daqueles presentes na sua comunidade. Isso pode levar o estudante a um processo de reflexão acerca do outro e si próprio, pois o mundo social do estudante brasileiro é influenciado por aspectos econômicos, políticos e culturais das sociedades de outros países. O aumento da autopercepção do estudante, as contribuições para a construção de sua cidadania e o desenvolvimento de sua consciência cultural são a razão de ser do ensino de língua estrangeira no Brasil hoje.

Em princípio, para que o ensino de línguas estrangeiras realize a sua função, as quatro habilidades: fala, audição, escrita e leitura do estudante deveriam ser desenvolvidas. Para que o aluno possa construir um discurso com indivíduos falantes-ouvintes de outra

língua, ele precisa saber falar, ler e escrever nessa língua, além de entender o que é falado. Mas há alguns elementos complicadores para o processo de desenvolvimento das quatro habilidades no ensino fundamental e médio na escola pública no Brasil: salas super lotadas, carga horária pequena, ou seja, 100 minutos distribuídos em duas aulas semanais que nem sempre são geminadas, material inadequado e professores que falam muito pouco ou não falam a língua estrangeira que lecionam. É devido a essas dificuldades que os PCN sugerem que as aulas de línguas estrangeiras se centrem no desenvolvimento de apenas uma habilidade: a leitura, pois os alunos entram em contato com estratégias de leitura e gêneros textuais diversos, elementos essenciais para o desenvolvimento do conhecimento textual de um leitor e isso contribui de alguma forma para a construção da cidadania do estudante.

Ainda segundo Oliveira (2009) há três funções básicas do ensino de LE na escola pública: a primeira é cumprir o que o Ministério da Educação (MEC) determina por meio dos PCN, portanto o aluno tem que aprender, pelo menos, uma língua estrangeira. A segunda é o desenvolvimento da leitura em língua estrangeira, que pode ajudar o estudante no processo de inserção cultural na medida em que ele pode se tornar um cidadão mais consciente de si mesmo e dos outros. Finalmente, a aprendizagem de línguas estrangeiras cumpre a função de ajudar o estudante a se desenvolver cognitivamente, já que o auxilia na construção de conhecimentos.

1.4 A proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª Série: Língua Estrangeira

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Língua Estrangeira (BRASIL, 2002a), doravante Proposta Curricular para a EJA-LE, é o documento oficial para esse segmento da educação que complementa e refina o que já havia sido estabelecido pelos PCN – LE. A Proposta ressalta as contribuições que a aprendizagem de língua estrangeira pode trazer para a vida dos alunos jovens e adultos e, ainda, busca orientar os professores para que desenvolvam um trabalho diferenciado com os alunos, pontuando as especificidades desse grupo.

De acordo com a Proposta Curricular para a EJA-LE (BRASIL, 2002 a, p.67), a aprendizagem de língua estrangeira contribui para a construção da cidadania e favorece a participação social, permitindo que os alunos jovens e adultos ampliem a compreensão do mundo em que vivem e a de outras comunidades. Tem, portanto, papel relevante na formação interdisciplinar dos alunos, na medida em que favorece a reflexão sobre seus próprios hábitos e valores, propiciando um ambiente escolar que valoriza a identidade do indivíduo. Conforme salienta a Proposta (BRASIL, 2002 a, p.68), nesse segmento,

especificamente, o ensino de língua estrangeira serve como parâmetro para ampliar as possibilidades de ascensão profissional, as opções de lazer, o interesse pela leitura e pela escrita, o acesso a novas tecnologias.

A abordagem sociointeracionista para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira é sugerida tanto na Proposta Curricular para a EJA-LE (BRASIL, 2002^a, p.71-73), quanto nos PCN-LE (BRASIL, 1998). Essa abordagem pressupõe que a linguagem seja utilizada, com a finalidade de estabelecer a comunicação entre as pessoas dentro de um contexto social específico, privilegiando as práticas sociais, que situa seus participantes num determinado momento histórico e cultural, no qual os significados podem ser construídos com a mediação da linguagem. Da mesma forma, o processo de construção de significados, ou seja, o engajamento discursivo é de natureza sociointeracional e pode ser viabilizado quando o aluno compreende o contexto de produção do texto, sua finalidade social e suas implicações para a vida das pessoas envolvidas, tornando-se capaz de refletir sobre a realidade apresentada, confrontando-a com a sua própria realidade e seus valores.

O documento sugere a priorização de textos que abordem situações originais de comunicação, aquelas relativas às atividades do cotidiano ou, ainda, situações do interesse dos alunos. Outro ponto enfatizado na Proposta Curricular para a EJA-LE é o papel do professor. Em especial, na Educação de Jovens e Adultos, é importante que o professor assuma o papel de mediador, como sugerido na visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem proposta por Vygotsky (1994, 1995 apud BRASIL, 2002a), tornando-se o responsável por criar oportunidades para que o conhecimento seja compartilhado entre o grupo e, assim, incentivar os alunos a atuarem de forma colaborativa. Com essa prática, busca-se privilegiar uma postura crítica e participativa, em que os alunos possam levantar suas hipóteses e, baseados no conhecimento de mundo que já possuem, efetuar trocas em busca dos conhecimentos que extrapolem aqueles abordados em sala de aula.

Outro aspecto a ser considerado na Proposta Curricular para a EJA-LE (BRASIL, 2002a, p.77) é a forma pela qual o material didático é visto e aplicado em sala de aula. Os conteúdos devem ter como foco de aprendizagem a construção social do significado, que permita ao aluno avançar em seus conhecimentos com autonomia, não apenas quanto a conceitos e procedimentos, mas de forma a desenvolver no aluno a consciência crítica sobre os valores e atitudes evidentes naquele contexto social abordado, privilegiando o significado e a relevância da situação de comunicação.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar as teorias que fundamentam esta pesquisa. Primeiramente, são abordados alguns conceitos sobre leitura e a prática da leitura em sala de aula como construção de conhecimento. Na sequência, apresentam-se os conceitos sobre ser crítico, sobre a linguística crítica e sobre a pedagogia crítica. Além disso, apresentam-se três teorias de ensino aprendizagem: behaviorismo, cognitivismo e Sociointeracionismo, visando a diferenciá-las e destacar o Sociointeracionismo como a base das aulas analisadas nesta pesquisa. Esses fundamentos serão mobilizados para a análise dos diários elaborados para esta pesquisa no que se refere ao interesse dos alunos pelo material de leitura da EJA e à motivação para a reflexão crítica sobre os temas abordados nos textos. Por último, tendo em vista que o outro objetivo desta pesquisa é o meu processo de reflexão crítica sobre as aulas, são expostos os conceitos de reflexão técnica, prática e crítica na prática docente.

2.1 Leitura

A concepção do que é um bom leitor e do que é leitura mudou algumas vezes na última década, em decorrência de avanços nos estudos linguísticos e de pesquisas de base cognitiva e sociocognitiva sobre leitura.

A primeira concepção de leitura que se conhece é a leitura como decodificação, também chamada pelos estudiosos de processamento *bottom-up* (ascendente), como explicam Kato (1985), Kleiman (1989), Solé (1996). No processo ascendente (*bottom-up*) o leitor faz uso linear e indutivo das informações visuais e linguísticas. Constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes, ou seja, vai decodificando sílabas e palavras. Kato (1985) explica que esse tipo de leitor é aquele que constrói o significado com base apenas nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, isto é, fazendo poucas inferências. É um leitor que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas é vagaroso e pouco fluente, tem dificuldade de sintetizar as idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante.

Solé (1996) explica que as propostas de ensino baseadas na decodificação (processamento ascendente) atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto quando já pode decodificá-lo totalmente. É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão recorrentes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de lermos e

não percebermos determinados erros tipográficos ou de compreendermos um texto sem a necessidade de entender em sua totalidade, cada um dos seus elementos.

Outro tipo de leitura citado pelos estudiosos é o que chamam de *top-down* (descendente). O processamento descendente é uma abordagem não-linear, na qual o leitor faz uso intensivo, dedutivo de informações não visuais, cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. Esse leitor faz muito uso de seu conhecimento prévio para fazer adivinhações, inferências sobre o texto. Conforme Kato (1985), o leitor que privilegia o processamento descendente é aquele que apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, por meio de uma leitura ascendente. É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto. Esse ainda não é um leitor proficiente.

Solé (1996) explica também que, no modelo descendente, por não proceder letra por letra mas usar seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, o leitor que tem mais informação sobre o texto precisa se “fixar” menos nele para construir uma interpretação. As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação. O problema pode ser o excesso de adivinhação do leitor.

A partir dos anos 80, parte dos estudos sobre leitura encaminhou-se para a concepção cognitiva de leitura (também chamada de teoria interativista de leitura), como explicam Kato (1985), Kleiman (1989) e Solé (1996). Essa abordagem provocou um grande avanço nos estudos sobre o tema e trouxe consequências importantes para o ensino. Demonstrou que os processos cognitivos envolvidos na leitura são complexos e que a compreensão envolve uma associação de conhecimentos de uma forma não-linear e esquematizada. A teoria interativista de leitura procura entender como se dá a interação dos vários níveis de conhecimento prévio do leitor (de mundo, linguístico e textual) necessários à compreensão na leitura, com fatores cognitivos, pragmáticos e textuais. A leitura é vista como uma atividade essencialmente construtiva, em que a compreensão se dá a partir da construção de sentidos em um texto, o qual pode ter vários sentidos, porém não se extrai sentido somente do texto explícito, das linhas. Esse processo depende também da leitura de informações implícitas e de interação de vários níveis de conhecimentos do leitor com as informações fornecidas pelo texto. Daí dizer-se que a compreensão do texto é uma atividade criativa e não apenas uma recepção ou decodificação passiva de informações.

Nessa concepção, o leitor maduro é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os processos ascendentes e descendentes complementarmente. O leitor que escolhe esses processos, isto é, que tem o controle consciente e ativo de seu comportamento, usa estratégias metacognitivas de leitura.

De acordo com Kato (1985), o mesmo tipo de leitor pode variar o tipo de processamento que usa, dependendo do texto conter ou não esquemas que lhe são familiares. Ressalta a autora, também, que a compreensão em leitura é uma atividade que envolve a integração do velho com o novo, integração essa subjacente também à aprendizagem em geral, e que os processos estudados são uma função direta do grau de novidade ou certeza da forma ou do significado. O conhecimento prévio do leitor tem importância fundamental nessa concepção de leitura especialmente para que o leitor possa fazer inferências.

Inferência, conforme Ferreira (2004), significa: ato ou efeito de inferir; indução, conclusão, ilação. E passagem da premissa à conclusão; ilação. Nos termos de Kury (2002), inferência é ato ou efeito de inferir, induzir, deduzir, concluir.

Marcuschi (1997) explica que o texto está sempre contextualizado numa determinada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença. Nesse sentido é que a compreensão na leitura depende muito de inferências: “atividades cognitivas que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas.” (p. 74). Compreender textos, quaisquer que sejam seus tamanhos, é uma atividade criativa de ação sobre os textos. No entanto, não se pode pensar que leitura seja uma atividade imprecisa de pura adivinhação. O processo de leitura não é um “vale tudo”, como explica Marcuschi (1997, p. 74): “[...] não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis.”

O autor propõe horizontes de leitura, ilustrando que os conhecimentos prévios do leitor e as informações fornecidas pelo texto podem dar ao leitor certo referenciais para avaliar até onde as inferências a partir de um texto são possíveis. Leituras problemáticas (inferências duvidosas) ou indevidas devem ser desconsideradas à luz desses referenciais.

Ainda sobre o processo inferencial, Marcuschi (1999, p. 103) comenta que as inferências não são todas do mesmo tipo e propõe um esquema geral das inferências da seguinte forma:

(A) INFERÊNCIAS LÓGICAS: Dedutivas, indutivas, condicionais.

Baseadas, sobretudo nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições. São as mais comuns, por vezes óbvias.

(B) INFERÊNCIAS ANALÓGICO-SEMÂNTICAS: por identificação referencial, por generalização, por associações, por analogia, por composições ou decomposições.

Baseadas sempre no *input* textual e também no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas.

(C) INFERÊNCIAS PRAGMÁTICO-CULTURAIS: convencionais, experienciais, avaliativas, cognitivo-culturais: baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais.

Como mencionado, o conhecimento prévio do leitor exerce papel muito importante para o processo inferencial na leitura. Na perspectiva interativista de leitura, considera-se como conhecimento prévio o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo (ou enciclopédico). Solé (1996) explica que o conhecimento lingüístico refere-se ao conhecimento do léxico e das estruturas morfológicas e sintáticas da língua. O conhecimento textual permite a identificação do tipo de texto a ser lido e a observação dos indicadores de informações importantes do texto, como título, subtítulo, negrito, itálico e outros elementos de diagramação que poderão ser utilizados para prever a abrangência do texto.

Os conhecimentos prévios do leitor, especialmente os de mundo, de acordo com as explicações de Fávero (1995), armazenam-se em nossa memória na forma de *frames* (quadros, modelos globais que contêm o conhecimento sobre conceitos, por exemplo: natal, carnaval); esquemas (modelos mentais de eventos ou estados dispostos em sequência ordenadas, ligadas por relações temporais e causais); *scripts* (especificam papéis e ações dos participantes esperados para determinada situação) e cenários (descrições de lugares, ainda que de forma generalizada, como: clube, escola, shopping Center, hospital). Por limitações de nosso conhecimento de mundo, decorrentes de fatores sócio-culturais, podemos não acionar muitos *frames*, esquemas, *scripts* ou cenários e isso pode limitar nossa compreensão de textos.

Na perspectiva interativista de leitura, resumindo o que já foi explicado com base nas autoras citadas, a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação e todo esse processo depende também do objetivo de leitura e dos conhecimentos prévios que permitirão orientar a leitura de uma maneira mais precisa, crítica e eficaz. Pode-se ensinar o leitor a realizar melhor essa interação por meio de estratégias de leitura. Assim, o leitor pode ler, pensar, recapitular, relacionar as informações com conhecimentos prévios e com seus objetivos de leitura, formular perguntas, fazer inferências, decidir o que é importante e o que é secundário.

Conforme Kato (1985), há várias propostas de estratégias de leitura que levam à compreensão como: esclarecer os propósitos de leitura (estabelecer objetivos de leitura); identificar os aspectos da mensagem que são importantes; distribuir a atenção de modo que haja mais concentração nos conteúdos principais, e não em detalhes; monitorar as atividades em processo para verificar se ocorre compreensão; engajar-se em revisão e auto-indagação; adotar ações corretivas quando se detectam falhas na compreensão. A autora,

no entanto, acredita que essas estratégias podem ser resumidas em duas: estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura e monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo.

No ensino de leitura em língua estrangeira, as estratégias de leitura também foram propostas por vários autores como: Waters e Hutchinson (1987), Silveira e Alves (1989), e Munhoz (2000), que evidenciaram a concepção cognitiva de leitura.

No que tange à compreensão, Waters e Hutchinson (1987) explicam que em todas as línguas existe um processo comum de raciocínio e de interpretação. Enfatizam que o foco da leitura em língua estrangeira para alunos principiantes deveria ser sobre as estratégias interpretativas, que permitem que o aluno lide com a forma da superfície, por exemplo, adivinhando o significado das palavras pelo contexto, utilizando o *layout* visual para determinar o tipo de texto, explorando os cognatos (isto é, palavras que são semelhantes na língua materna e na língua-alvo). A partir de teorias cognitivas da aprendizagem, os estudantes são tratados como seres que pensam, que podem ser convidados a observar e verbalizar o processo interpretativo que empregam na linguagem utilizada.

Na prática da sala de aula brasileira, porém, essa abordagem de leitura não é ainda realizada em larga escala. O relato de experiência em sala de aula de Silveira e Alves (1989) exemplifica uma situação comumente observada e uma possibilidade de ação do professor com base nos pressupostos da abordagem interativista de leitura. As autoras comentam como era deprimente o fato de que os alunos de uma escola estadual eram forçados a ler textos desinteressantes e não autênticos partindo do pressuposto de que eles não tinham conhecimento necessário da língua estrangeira, que lhes permitissem compreender temas mais elaborados. A autoras trabalharam com estratégia de leitura com esses alunos, observaram resultados positivos e sugerem, a partir dessa experiência algumas estratégias de leitura utilizadas para auxiliar os principiantes a superar essas dificuldades tais como: o hábito de prever o que estava para ser lido através de fotos, títulos, layout; um entendimento global do texto, sem ficar lendo palavra por palavra, mas tentando entender o texto em sua totalidade; e atenção para os cognatos, fazendo com que os alunos tentassem descobrir o significado das palavras através de inferência.

Ainda com relação à leitura em inglês, Munhoz (2000) apresenta algumas estratégias para o aprendiz que são baseadas nas necessidades do educando de maneira a desenvolver a habilidade de leitura sem deixar de se preocupar com o processo de aprendizagem e competências necessárias para o aluno ler adequadamente. A autora enfatiza algumas habilidades como: inferir o conteúdo de um texto através de conhecimento prévio sobre o tema, através do contexto semântico (palavras do mesmo grupo, por exemplo: hospital, nurse), do contexto linguístico, do contexto não-linguístico (gravuras,

gráficos, tabelas, etc.), do conhecimento sobre a estrutura do texto (layout, título, subtítulo, etc.); da observação de cognatos; palavras repetidas; evidências tipográficas e do uso do dicionário como último recurso. As três etapas de leitura sugeridas aos alunos por Munhoz (2000) são: *skimming* (leitura rápida para ter uma idéia central do texto), *scanning* (leitura para encontrar algumas informações específicas no texto) e *selectivity* (seleção de trechos para encontrar uma determinada informação).

Sobre a aquisição de leitura em língua inglesa, Tomitch (2009) propõe que a aula de leitura seja vista como um momento de busca de novos conhecimentos e de novas perspectivas culturais por meio da língua inglesa, tornando a leitura uma ferramenta para que os alunos possam exercer sua cidadania com mais propriedade. Conforme a autora, o ensino de estratégias de leitura e/ou o ensino de gramática e/ou de vocabulário são vistos apenas como ferramentas ou como meios para se atingir o objetivo final e não como fins em si mesmos.

Para entender como funciona a compreensão leitora e dar ao aluno ferramentas para alcançá-la, Tomitch (2009) prioriza basicamente dois tipos de conhecimento: declarativo e procedural. O conhecimento declarativo refere-se a nosso conhecimento sobre letras, fonemas, palavras, ideias, esquemas (conhecimentos prévios) e tópico ou assunto do texto, e o conhecimento procedural refere-se aos diversos processos componenciais da leitura como: decodificação, compreensão literal, compreensão inferencial e monitoramento da compreensão inferencial. São necessários para que a compreensão leitora ocorra; sendo a decodificação um processo de nível mais baixo e compreensão inferencial, de nível mais alto.

Tomitch (2009) explica que a decodificação envolve o emparelhamento da palavra escrita com seu significado armazenado na memória e pode envolver a rota alternativa de recodificação (pronúncia da palavra), no caso de o leitor não conseguir fazer o emparelhamento de forma automática. A compreensão inferencial envolve os subprocessos de integração, sumarização e elaboração. É necessário que o aluno seja capaz de prover inferências que integrem as sentenças (integração), que ele faça um resumo mental do texto lido (sumarização) e que faça conexões entre o insumo que vem do texto e seu conhecimento prévio (elaboração). De acordo com a autora, os professores devem trabalhar para dar ferramentas aos alunos que os auxiliem nesse processo. E essas ferramentas incluem primordialmente o ensino de estratégias de leitura que levem o aluno a otimizar o conhecimento que ele já possui na língua materna e na língua estrangeira, seja esse conhecimento linguístico, metalinguístico ou de mundo, para ser bem sucedido na leitura em língua estrangeira.

Nesse prisma, sabendo disso, o professor pode auxiliar o aluno dividindo a aula em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura, sendo que cada momento ou fase tem um

objetivo específico. O professor deve ter em mente que o objetivo da pré-leitura é, principalmente, motivar o aluno para a leitura do texto que virá a seguir, e construir o esquema relevante, dando-lhe assim um aporte para que ele possa seguir na construção do significado do texto. A fase da leitura é aquela na qual o professor deve procurar incluir atividades que auxiliem e sirvam como “guia” na compreensão do texto; os enunciados e as atividades propostos devem “preceder” o texto, isto é, o leitor volta ao texto a cada momento, com um ou mais objetivos específicos em mente. A escolha das tarefas de compreensão depende de fatores, tais como: a idade dos alunos, nível linguístico em língua estrangeira, estilos de aprendizagem e interesse pessoal. A fase de pós-leitura faz a ligação entre o texto e a realidade do aluno, pois o objetivo da pós-leitura é consolidar o que foi aprendido, fazer com que os alunos utilizem o que foi aprendido em situações que lhes sejam relevantes. Para ser bem sucedido, o professor deve planejar cada unidade de leitura com cuidado e explicar os objetivos que deseja que seus alunos alcancem ao final da unidade.

A autora explica que o professor deve ter uma visão geral do curso, para que possa distribuir as atividades de ensino ao longo das unidades trabalhadas. Deve procurar identificar o nível linguístico dos alunos na língua estrangeira e os seus interesses e necessidades. Além disso, o professor pode levar em conta na preparação das tarefas de leitura o fato de alguns alunos serem mais globais, outros mais detalhistas, alguns mais visuais, outros mais verbais.

Vale ressaltar duas questões que a autora considera importantes na aula de leitura: a priorização da leitura silenciosa nas aulas e a utilização de tradução somente como estratégia de leitura, tendo em vista que a tradução de textos inteiros deve ser evitada, pois demanda habilidades que vão além da compreensão leitora.

Atualmente, uma importante vertente de estudos sobre a leitura é a orientada pela concepção sócio-cognitiva de leitura, que mantém pressupostos da concepção cognitiva e acrescenta pressupostos teóricos dos estudos enunciativos da linguagem, principalmente a partir de Bakhtin (1992) e outras obras desse autor. Na abordagem da leitura, numa perspectiva sócio-cognitiva, Marcuschi (2008) explica que ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definido e completo.

A língua é um sistema simbólico ligado a práticas sócio-históricas; é como um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas. Assim, a produção textual não é uma simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação. Portanto, mais do que uma forma, a língua é uma forma de ação pela qual podemos agir fazendo coisas. Não se confunde com gramática, ortografia ou léxico. Em consequência, a língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais variados. Não se dá na palavra

isolada nem no enunciado solto, os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor.

Ainda para Marcuschi (2008), compreender bem um texto não é atividade natural nem uma herança genética, nem uma ação individual isolada do meio da sociedade em que vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Não é uma ação apenas linguística ou cognitiva é mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade.

Na visão do autor, a leitura vem sendo tratada em um novo contexto teórico que considera práticas sob um aspecto crítico e voltado para atividades, sobretudo sociointerativas. Ou seja, a leitura é atualmente considerada como uma ação solidária e coletiva no seio da sociedade. A compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido.

Compreender uma expressão linguística ou um texto em uso é entendê-lo em seus contextos. É no uso efetivo da língua e de modo especial no texto em sua relação com seu leitor ou ouvinte que o sentido se constitui. O sentido literal é um sentido básico que entendemos quando usamos a língua em situações naturais, automático, obrigatório, normal, não marcado, indispensável, não figurativo. E o sentido não-literal é pragmático, associado ao enunciado e ao falante, não convencionalizado nem composicional, indireto, figurativo e marcado.

A respeito dos aspectos sobre leitura e compreensão de textos já definidos pela abordagem cognitiva, Marcuschi (2008) enumera alguns como: ler e compreender são equivalentes; ler equivale a ler compreensivamente; na compreensão de texto estão envolvidos aspectos cognitivos; compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos.

Na atual concepção sócio-cognitiva de leitura, mantém-se a importância do processo inferencial na produção de sentido, que não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas. Compreender não é uma atividade de precisão, isso também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. É uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não-autorizadas pelo texto.

Os conhecimentos prévios continuam exercendo uma influência muito grande ao compreendermos um texto. Atualmente esses conhecimentos incluem, além dos lingüísticos, textuais e factuais (enciclopédicos), também os sobre normas institucionais e sobre o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto se insere.

Para Marcuschi (2008), uma das idéias centrais nesse contexto teórico é a concepção da compreensão como processo: processo estratégico cuja noção sugere que a compreensão não é uma atividade com regras formais e lógicas que dão resultados automáticos, permitem supor que as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa otimizada, com escolha das alternativas mais produtivas; processo flexível sem uma orientação única, podendo a compreensão dar-se tanto num movimento global como local, a depender das necessidades dos interactantes e do contexto discursivo.

Também Koch e Elias (2006, p.10-11) abordam a leitura dessa perspectiva. Diferentemente das concepções anteriores, enfatizam o foco na interação autor-texto-leitor onde os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto. “A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”.

Para Koch e Elias (2006), as estratégias de leitura são reforçadas como seleção, antecipação, inferência e verificação. Evidenciam que a constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada também pela intenção com que lemos o texto, pelos objetivos da leitura que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo, com mais atenção ou com menos atenção, com maior interação ou com menor interação. As autoras esclarecem também que alguns aspectos materiais podem comprometer a compreensão da leitura, tais como: o tamanho e a clareza das letras, a cor e a textura do papel, o comprimento das linhas, a fonte empregada, a variedade tipográfica, a constituição de parágrafos muito longos; e, em se tratando da escrita digital, a qualidade da tela e uso apenas de maiúsculas e minúsculas ou excesso de abreviações. Outros fatores que podem dificultar a leitura são os fatores lingüísticos como: o léxico, estruturas sintáticas, ausência de sinais de pontuação ou inadequação no uso desses sinais.

Essa concepção sócio-cognitiva de leitura se presta à formação de um leitor crítico. Leitura crítica vem sendo definida desde os anos 80. Taglieber (2000) comenta que, na sociedade moderna, mesmo na vida cotidiana, as pessoas freqüentemente têm de lidar com o público e complicadas questões políticas, tomar decisões e resolver problemas. A fim de fazer isso de forma eficiente e eficaz, os cidadãos devem ser capazes de avaliar criticamente o que veem, ouvem, leem. É preciso saber discernir a enorme quantidade de

material impresso disponível em todas as áreas além de ler seletivamente classificando o que for mais interessante e usual.

Leitura crítica tem sido definida de várias maneiras. Taglieber (2000) destaca a definição de vários autores como: um meio para uma compreensão da história e cultura e sua ligação com a atual estrutura social; para fomentar um ativismo em direção da igualdade de participação para todas as decisões que afetam e controlam nossas vidas. Outros autores descrevem leitura crítica como hábitos de pensamentos analíticos, leitura, escrita, fala ou discussão que vão sob a superfície de impressões, mitos tradicionais, opiniões simples e rotinas, entendendo os contextos e conseqüências sociais de algum assunto, descobrindo o significado profundo de algum evento, texto, técnica, processo, objeto, declaração, imagem ou situação aplicada que significa para o seu próprio contexto. Outra definição é a de que leitura crítica envolve um processo interativo usando vários níveis de pensamento simultâneo, como por exemplo análise, a clarificação de informação por examinar partes do componente; síntese, a combinação de partes relevantes em um todo coerente; avaliação, que envolve a elaboração de normas e, em seguida, julgamento das idéias em relação às normas de verificar a sua razoabilidade.

Conforme a autora evidencia, a literatura também apresenta várias definições de pensamento crítico, como o exame de um problema proposto ou solução de um assunto para determinar sua força e fraqueza. Em resumo, isso significa avaliação e critério. Vale ressaltar que o pensamento crítico envolve prever conseqüências, formular questões e responder textos pertinentes a suas próprias crenças e valores. O objetivo do pensamento crítico é resumir, relatar para ler e compreender, e esses raciocínios são uma parte integrante da leitura. Envolve razão, é o processo que o leitor usa para determinar se interpretações são consistentes com evidência textual com base em conhecimentos.

De acordo com Taglieber (2000), muitos professores pensam que as crianças desenvolveram pensamento crítico e leitura crítica automaticamente. As pesquisas citadas mostram que esse não é um processo automático. Quanto mais estudarem, mais experiências terão em relação aos conhecimentos através de leitura pela escola e é na escola que as crianças terão que desenvolver habilidades de leitura e pensamento crítica.

Alguns pesquisadores têm salientado que o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos deveria começar nos primeiros anos, outros acham que na escola fundamental e média é o tempo ideal para desenvolver essa habilidade, pois nessa fase os estudantes terão que ter a habilidade para interpretar literatura e defender as suas interpretações, ter habilidades de questionamentos, fazer inferências, prever resultados, distinguir fato de opinião, identificar a tendência dos autores, avaliar os escritores, comparar e contrastar informações, classificar, analisar ou categorizar informações, sintetizar informações de várias pesquisas, fazer julgamentos, conclusões, generalizações, entre outros. Leitura e

pensamento crítico são necessários para estudar, para escrever um resumo, para selecionar idéias importantes e para checar informações de textos escritos.

Conforme Heberle (2000), o leitor não é um recipiente passivo de significados fixos: o leitor, é discursivamente equipado para se encontrar com o texto e reconstruir o texto como um sistema de significados que pode ser mais ou menos congruente com a ideologia informada por ele. Nesse ponto de vista de leitura, a concepção de cognição social torna-se importante, pois, refere-se à apresentação de atitudes, memórias, conhecimentos, crenças, situações estereotípicas e normas de uso de linguagem que interagem com discurso, formando uma interface entre participantes sociais individuais e dimensão social abrangente, entre o individual e o social.

A leitura crítica envolve a análise de formas de linguagem e contexto social-histórico e político. Há uma inquietação não somente com o conteúdo proposto, mas com a mensagem ideológica. Os leitores devem ser capazes de ver e entender a dupla conexão direcionada entre linguagem e sociedade. Estudos em leitura crítica podem ajudar leitores a perceberem como os elementos lingüísticos do texto contribuem para reforçar/ reproduzir ou desafiar o *status* social existente e as desigualdades, tais como aqueles entre pessoas de diferentes etnias, classes econômicas, sociais ou grupos intelectuais.

Heberle (2000, p.131), baseada em vários autores, apresenta algumas questões para análise de textos:

1. Onde e quando o texto foi escrito?
2. Por que foi escrito?
3. Sobre qual assunto é o texto?
4. A quem o texto é endereçado? Que provavelmente são os leitores?
5. Como o tema é desenvolvido?
6. Quais são outras formas de escrever sobre o assunto?
7. O produtor do texto estabelece uma interatividade, relacionamento de amizade com os leitores, ou é distante, formal, e impessoal?
8. Que tipo de gênero é o texto?
9. Qual é a estrutura genérica, ou estrutura básica (Winter, 1994; Meurer e Motta-Roth, 1997) do texto?
10. Existem elementos de discurso promocional, tais como a avaliação positiva de palavras?
11. Existem características personalizadas, a auto-promoção grupos específicos de pessoas ou objetos?
12. Existem elementos interdiscursivos? Por exemplo, há elementos que simulam conversação, promovam a si mesmo, qualidades pessoais, propaganda, educação, governo, discurso religioso?

A autora destaca algumas questões considerando a escolha lexical:

1. Que tipo de vocabulário predomina no texto? Há expressões formais, palavras técnicas ou expressões informais e coloquiais (Sugerem um relacionamento com os leitores)?
2. Há palavras que simulam a linguagem oral, como marcas de discurso como: bem, você sabe?
3. O vocabulário aparece argumentos para emocionar ou são mais lógicos?
4. Há palavras que são ideologicamente significantes?
5. Metáforas que são utilizadas?
6. Que verbos, nomes e adjetivos contribuem para projetar identidades (o

- produtor do texto, o receptor, de um grupo específico de pessoas)?
7. O uso dos pronomes nós (significa o produtor do texto e o leitor) ou vocês (refere-se possivelmente a um grupo social classificado)?

Em termos de elementos visuais, as imagens, figuras, ilustrações e símbolos, conforme HERBELE (2000, p.132), também devem ser considerados. Algumas perguntas para a leitura crítica desses elementos são:

1. Que recursos visuais são usados antes do texto verbal (cores, símbolos, figuras)?
2. Que aspecto visual é enfatizado ou que está em primeiro plano?
3. De que forma faz as ilustrações/ figuras relatam o texto verbal?
4. Que aspecto sociocultural pode ser identificado nos signos visuais? (por exemplo, Big Ben em Londres)?

HERBELE (2000, p.132) destaca também as questões considerando assuntos de gênero:

1. O texto contém signos de assimetria em relacionamentos feminino - masculino?
2. O texto promove igualdade de poder entre os sexos?
3. O texto reforça ou reafirma gênero tradicional de ideologia?
4. Há traços de sexismo?

Estas questões podem ser vistas como vislumbre de alternativas de leitura crítica, tal como podem ser integradas com estudos de diferentes gêneros, produzido em diferentes eventos discursivos e usados em diferentes circunstâncias. Como proposto por HERBELE (2000, p.133), uma variedade de textos pode ser usada na escola, tais como: cartas de editores de revista, anúncios, filmes/ livros, revisões, cartas comerciais, entrevistas, notícias e resumos de livros.

2.2 O que é ser crítico?

A LDB 9394/96 estabelece que a educação média objetiva “o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico...” (BRASIL, 1999, p. 20).

Existe, porém, o problema sobre a compreensão do que é ser crítico. Noutros termos, há muita arbitrariedade no uso da palavra crítica, desde o julgamento popular de uma “situação crítica” até a conceituação originada na filosofia de: “espírito crítico”, “pensamento crítico”, “senso crítico”, “atitude crítica”, “postura crítica”, “postura crítica de análise”, “análise crítica”, “capacidade crítica”, “apreensão crítica da realidade”, “concepção crítica”, “sujeito crítico”, entre outras, como comenta Lima (2005).

A filosofia nos diz que a crítica é a análise. “Analisar e tecer argumentos sobre uma peça de teatro, sobre um filme, uma canção, tomar as coisas pelas partes, desagrupar e agrupar.” A idéia de crítica implica estabelecimento de limites e, ao mesmo tempo, dar passos e passos mais para diante, mais para o fundo, não ficar naquilo que se está. Para se ver limites é preciso chegar até a cerca, na fronteira. Sabemos do limite que temos em um

poço se vamos ao fundo dele. Então, a atividade de crítica é uma atividade que pressupõe ir para lugares que não estavam vistos, temos de cavar, esburacar, ultrapassar, ir ao fundo, encontrar o que estaria escondido, ou seja, ver onde está a própria cerca distante, explica Lima (2005).

De acordo com Lima (2005), ser crítico não é simplesmente se posicionar *contra*, ou usar argumentos estereotipados ou falaciosos sobre um determinado sistema de idéias. A verdadeira crítica não se preocupa com apontar defeitos no autor, mas se preocupa em apresentar um *saber* e uma *avaliação aberta* do próprio crítico sobre uma obra ou opinião. Ou seja, ainda que use um tom avaliativo, a crítica deve evitar tanto a pretensão de uma objetividade sobre uma obra como se deixar levar pelos sentimentos de amor, ódio, inveja em relação ao seu autor. Deve se ocupar com os pressupostos de sua fundamentação e de sua própria autocrítica.

A educação pode tanto ser direcionada para a doutrinação como para a libertação. Só uma educação voltada para a formação do pensamento crítico pode contribuir para a libertação e autonomia do sujeito. Assim, o grande desafio do educador é ajudar a desenvolver nos aprendizes e futuros cidadãos a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, bem como o seu espírito crítico. Logo, ensinar não é transferir conteúdos a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido pelo professor. Ensinar e aprender dependem do esforço crítico do professor de “desvelar” a compreensão de algo, e do empenho igualmente crítico do aluno de “ir entrando” como sujeito em aprendizagem, “no processo de desvelamento a ser deflagrado pelo professor” (FREIRE, 1999 p.134).

Dessa forma, não importa com que teoria de ensino-aprendizagem o professor esteja engajado; mas, sim, deve haver por trás de sua ação um posicionamento crítico. Trata-se de algo que o professor pode ou não desenvolver, e está no nível dos conceitos e não no nível da ação em sala de aula. Não cabe à pedagogia crítica somente discutir teorias de ensino aprendizagem, mas transcender a isso, pois é seu objetivo final discutir formas alternativas de construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira, de maneira desvinculada de preceitos teóricos.

Para que o professor estimule a visão crítica dos seus alunos, é preciso, primeiramente, que ele (professor) mude e, em seguida, crie condições para que os alunos assumam também a posição de criticidade, através de questionamentos freqüentes, pois as perguntas, respondidas ou não, sempre fazem ver além. O educador procurará, conforme Rajagopalan (2003), proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência, bem como condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para ele.

2.2.1 O que é Linguística Crítica?

Rajagopalan (2003) defende a idéia de que a linguística praticada de forma crítica implica antes de tudo abrir mão de uma das idéias preconcebidas a respeito de pesquisa linguística, que na verdade apenas têm funcionado como um entrave. Trata-se da crença bastante arraigada de que, por ser um cientista, um estudioso que pretende estudar o fenômeno da linguagem nos mesmos moldes em que qualquer outro cientista estudaria o seu objeto de estudo, o linguista deve apenas buscar uma maior compreensão a respeito daquilo que escolheu estudar, a saber, a linguagem. Ou seja, como um cientista da linguagem, não cabe ao linguista, nessa visão preconcebida, fazer qualquer coisa além de descrever a linguagem da melhor forma possível.

De acordo com o autor, essa concepção de linguística está mudando, ou melhor, começando a dar sinais de que está prestes a mudar. Essa mudança está se firmando ao cabo de uma percepção de que a linguagem funciona como algo mais que um simples espelho da mente humana. A linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas. A consciência crítica começa quando quem se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta (RAJAGOPALAN, 2003).

Rajagopalan (2003) explicita de várias formas o que é linguística crítica como: a linguística crítica é herdeira de todas essas tendências na história da filosofia dos séculos passados, nasceu a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma prática social. A linguística também o é. A linguística é uma prática social como qualquer outra e tem por seu objetivo a própria linguagem.

2.2.2 Perspectiva para uma Pedagogia crítica – O que é Pedagogia Crítica?

Conforme Brookfield (2005), uma pedagogia crítica pode ser considerada sucesso se produzir mudança revolucionária para que as pessoas possam entender o dinamismo da opressão política, econômica, racial e cultural. Para Brookfield (2005), separar teoria da prática não é concebível, pois toda prática é teoricamente embasada. Pedagogia crítica não é somente uma questão de como ensinamos, é também o que nós ensinamos. É uma procura constante, detalhada, de informações ou afirmações sobre o que é lecionar e como os alunos vivenciam seu aprendizado, sendo que a experiência individual é uma visão global do mundo ao seu redor.

Brookfield (2005), a partir de teóricos que discorrem sobre ênfases pedagógicas na teoria crítica, explica que o adulto tem desenvolvimento intelectual melhor do que as crianças para entender as forças externas que moldam suas vidas. Uma teoria de pedagogia crítica deve explorar a necessidade de organizar a sociedade de forma justa, de tratar o próximo eticamente. A percepção de outras culturas, religiões, história, raça contribui para promover o respeito com aqueles que não compartilham das mesmas idéias. “Liberdade, justiça, equidade, uso do poder da ética são centrais para a tradição crítica” (BROOKFIELD, 2005). Todas essas idéias contêm um nível de universalidade requerido no exercício abstrato e no pensamento conceitual. Um exemplo prático da teoria embasada em Brookfield (2005) é levar o aluno aos seguintes questionamentos: que tipo de organização social ajudará as pessoas a tratarem uns aos outros de maneira justa e solidária? Como podemos fazer um trabalho de reconstrução para encorajar a expressão de criatividade humana?

Habermas (1990) enfatiza a necessidade de os adultos se desvincularem das exigências e padrões vivenciados no dia-a-dia para propiciar uma visão mais crítica da sociedade em que estão inseridos. Dessa maneira, o ecleticismo metodológico na teoria crítica sugere que uma variedade de abordagens pode ser adotada com grupos de alunos adultos. Dada a grande variedade de valores culturais, preferências de aprendizado, habilidades intelectuais e uma mistura de identidades raciais de classe e gênero, em muitas salas de aula de adultos são inevitáveis uma ampla variedade de abordagens e metodologias.

De acordo com Rajagopalan (2003), a pedagogia crítica nasceu das inquietações vividas ou reproduzidas em sala de aula. O primeiro compromisso de um pedagogo crítico é com a comunidade da qual a sala de aula é uma amostra fiel. E o que torna a pedagogia crítica distinta é a vontade do pedagogo de servir de agente catalisador das mudanças sociais. O pedagogo crítico é um ativista, um militante movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir de sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.

Rajagopalan (2003) diz que ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a intocabilidade dos dogmas. Salienta que uma proposta de pedagogia crítica no contexto da lingüística aplicada terá que começar agindo em duas frentes: a primeira, assumindo uma postura crítica – no lugar da tradicional postura de subserviência – em relação à lingüística teórica. Trata-se de questionar a própria validade da teorização feita *in vitro* e da sua aplicação automática no mundo da prática. A segunda frente de ação procurará proporcionar aos aprendizes

capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si. Conforme Rajagopalan (2003), o tempo em que vivemos exige de nós novas formas de pensar e teorizar tais identidades, reconhecendo seu caráter eminentemente político, ou seja, identidades linguística, cultural, etc., como bandeiras políticas, erguidas e exploradas conforme as conveniências do momento.

2.3 Teorias de Ensino-aprendizagem

Nesta seção são apresentadas três teorias de ensino-aprendizagem, tendo como foco o papel do professor, do aluno, da linguagem, da atividade e do tratamento dado ao erro em cada uma delas. As perspectivas de ensino-aprendizagem que nortearam o ensino de língua estrangeira e, em especial de Língua Inglesa, nos últimos tempos são comumente orientadas por teorias psicológicas e linguísticas. As maiores influências foram as teorias behaviorista, cognitivista e sociointeracionista, sendo que esta última embasa os PCN-LE, (BRASIL, 1998).

2.3.1 Behaviorista

A aprendizagem de uma língua estrangeira na visão behaviorista é vista como um processo para adquirir novos hábitos linguísticos no uso da língua através, primordialmente, da automatização desses hábitos. O foco está no processo de ensino tanto quanto no professor e o erro é considerado como um fator negativo, pois atrapalha o processo de aprendizagem como um todo, devendo então ser corrigido imediatamente.

Williams e Burden (1997) enfatizam que essa é uma das mais antigas e influentes teorias de aprendizagem, segundo a qual a aprendizagem se dá pela imitação. A relação entre ensino e aprendizagem se dá pela transmissão de conhecimento do professor para o aprendiz, de uma maneira autoritária, por meio de instruções formais e exercícios repetitivos que sugerem a imitação, a memorização, à prática de estruturas de frases enquanto unidades separadas e sem relação. Essa teoria está baseada em uma visão de linguagem estruturalista e ressalta o papel do professor como aquele que detém o saber, que seleciona o material a ser aplicado, não só para o ensino da Língua Estrangeira.

O aluno deve ser passivo, pois deve limitar-se à imitação mecânica e memorização de elementos da língua estrangeira. Nesse caso a linguagem é vista como uma estrutura, composta também por sons e palavras. As estruturas devem ser memorizadas aos poucos, ou seja, obedecendo-se uma gradação do mais fácil para o mais difícil. As atividades, dentro desse paradigma, são calcadas em repetições mecânicas. A correção dos erros deve ser feita imediatamente pelo professor, ou seja, nessa perspectiva, deve-se a todo custo evitar a

ocorrência de erros, pois são vistos como decorrentes da formação de hábitos inadequados, conforme aponta Liberali (1994), ao discutir os paradigmas de ensino-aprendizagem.

2.3.2 Cognitivista

O Cognitivismo, ao contrário do Behaviorismo, leva em consideração a maneira pela qual a mente humana pensa, apreende e constrói conhecimento, portanto os psicólogos cognitivistas focam seus interesses nos processos mentais que envolvem a aprendizagem. O foco passa a ser as estratégias que o aluno utiliza na construção de sua aprendizagem. Nessa visão, o erro é entendido como parte do processo de aprendizagem. A visão cognitivista de ensino-aprendizagem trouxe uma grande contribuição que foi a valorização dos diferentes estilos individuais de aprendizagem e a introdução do conceito de que os erros fazem parte da aprendizagem, pois podem refletir o processo mental do indivíduo, a partir da formulação de hipóteses para definição de padrões de um determinado objeto de estudo.

Williams e Burden (1997), ao discutirem essa teoria, dizem que o aluno é visto como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem, respeitando-se o desenvolvimento de cada faixa etária. O professor assume papel de facilitador, propondo atividades adequadas às idades dos alunos. Essas atividades devem ser desafiadoras para que seus alunos exercitem suas habilidades. Nessa perspectiva, o ensino passa a centrar-se no aluno, que é visto como alguém com objetivos e formas próprias de aprender. Em razão disso, o currículo deve a ser negociado entre professor e aluno, e o ensino deve ter como foco a execução de tarefas e não simplesmente a solução de exercícios.

2.3.3 Sociointeracionista

A terceira visão de ensino-aprendizagem tratada nos PCN-LE é a sociointeracional, em que o foco passa a ser a interação entre o professor, o aluno e entre alunos. Por essa perspectiva, a aprendizagem é vista como de natureza sociointeracional – os processos cognitivos ocorrem por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, para resolver tarefas de construção de significado. Ela parece compreender o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira mais completa, levando em conta o indivíduo interagindo em diferentes contextos e aprendendo a partir dessas interações. Ainda pressupõe que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agir em sociedade, ou seja, o aprendizado das formas e funções deve ser acompanhado de uso. Essa perspectiva sugere que todo texto oral ou escrito deve ser submetido a sete perguntas: quem escreveu/falou; sobre o quê;

para quem; para quê; quando; onde; de que forma; a fim de verificar se apresenta essa visão sociointeracional.

O ensino e a aprendizagem, da perspectiva Sociointeracionista tem como ponto de partida o conceito de que a construção do conhecimento se dá por meio de interação do indivíduo com o meio. Segundo Vygotsky (1998), as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado, de interação com o meio social, pois as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social.

Dentro da visão vygotskyana, é na interação professor-aluno e aluno-aluno que o conhecimento e as formas de expressá-lo se constroem e se transformam. Assim, a aprendizagem é fruto de um trabalho integrado, no qual o conhecimento é construído de forma interacional por meio do uso da linguagem. Nessa linha vygotskyana, a discussão do conceito de aprendizagem e desenvolvimento propõe que o estado de desenvolvimento mental de um aprendiz só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis cognitivos: o de desenvolvimento real (RD) e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

O nível de desenvolvimento real (RD) de um aprendiz define “funções que já amadureceram”, ou seja, produtos finais do desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) define “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1998). Os escritos de Vygotsky mostram a ZDP como “a distância” entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante solução de problemas sob a orientação de um adulto (ou par mais experiente), ou em colaboração com companheiros mais capazes. Assim, a ZPD se constrói na experiência, no conflito do aprendiz consigo mesmo e com o outro.

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com o seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos[...] (OLIVEIRA, 1997, p.61)

Scheneuwly (1994), discutindo a concepção vygotskyana do desenvolvimento, ressalta que a aprendizagem de algo novo só se dá a partir de elementos já existentes. Além disso, aponta para o fato de que as diferentes funções e sistemas do psiquismo desenvolvem-se de maneira desigual e não proporcional nos diferentes aprendizes. Nesse caso, o desenvolvimento consiste em um aumento de capacidades já existentes, considerando que a aprendizagem é uma transformação por revolução.

Espera-se, assim, que a relação professor-aluno se dê pela mediação. O professor é considerado um mediador do processo de construção do conhecimento, que se dá por

intermédio de interações sociais. Logo, o professor não é um transmissor de saberes - mediar implica trocar informações e conhecimentos. O aprendiz, com o auxílio do professor ou outros, deve gerir as informações para transformá-las em conhecimento próprio.

Os conceitos vygotskyano de interação, colaboração e mediação apontam sempre para a linguagem, pois é nela e através dela que esses conceitos se constituem. É “pela” e “na” linguagem, entendida como instrumento psicológico de mediação, que podemos discutir a construção social do conhecimento que se dá pela interação colaborativa (LESSA, 2003).

Nessa mesma direção, Willians e Burden (1997) comentam que o ser humano nasce para o mundo social, e que a linguagem é o meio que envolve o ser neste mundo. Chamam a atenção para o fato de que a aprendizagem do sistema linguístico de cada aluno é gradualmente reformulada ao se desenvolver. Desse modo, é papel do professor ajudá-lo a encontrar maneiras de ir na direção do próximo nível de compreensão da língua. Em uma sala de aula em que sejam aplicadas estratégias do processo interativo, acredita-se que todos terão possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e, nas negociações, chegar a conclusões que ajudam cada aluno a se perceber como parte integrante de um processo dinâmico de construção. Essa intervenção é feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas para observar como a intervenção de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho.

2.4 Reflexão

O primeiro ponto a ser discutido nesta seção é a concepção de reflexão, enfocando seu papel crucial na formação de professores críticos que reflitam sobre as suas práticas e sobre a formação de seus alunos, além de contextualizar uma relação indivisível entre teoria e prática da sala de aula. Outros pontos que serão abordados nesta seção são: os tipos de reflexão e as formas de ação no processo reflexivo. Esses itens têm especial relevância para este estudo porque um dos objetivos da pesquisa é refletir sobre minha própria ação como professora reflexiva.

Destaca-se o objetivo de esclarecer o que é reflexão, em função de haver diferentes concepções sobre o conceito, as quais são usadas no contexto de formação de professores e desenvolvimento profissional. Reflexão, no enfoque desta pesquisa, é um processo ativo, consciente e deliberado da análise e conhecimentos que fundamentam minha prática. O processo de reflexão do professor está atrelado à análise de suas ações, entendimento dos pressupostos teóricos que as fundamentam e das relações presentes nelas, conduzindo o professor a reconstruir a sua prática.

Neste estudo, focalizarei reflexão como um processo de auto-questionamento contínuo, voltando para a análise de minhas próprias ações para com elas aprender e melhorar minha prática profissional.

Conforme Magalhães (1998), a reflexão é fundamental para os educadores, porque aqueles que se apóiam neste processo reflexivo, em seus próprios contextos de atuação, tornam-se conscientes das influências que recebem e conseguem dar direcionamento às suas ações. Tornando-se autônomos para transformar sua realidade, de acordo com Romero (1998) e Liberali (1999). O diário reflexivo foi escolhido para que os dilemas e embates em sala de aula pudessem ser analisados e para que a professora-pesquisadora investigasse suas ações num processo reflexivo.

2.4.1 Tipos de reflexão

Embora as interpretações sobre o que seja refletir sejam variadas, pesquisadores envolvidos com o conceito distinguiram três principais tipos de reflexão. Baseado em estudos de Habermas (1973) sobre o conhecimento humano, Van Manen (1977) descreveu tipos de reflexão: (1) reflexão técnica, preocupada com eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins; (2) reflexão prática, preocupada com o entendimento dos problemas da ação; (3) reflexão crítica, relacionada às duas ênfases anteriores, porém valorizando os critérios morais. Vejamos a que se referem cada uma delas mais detalhadamente.

A reflexão técnica é aquela que faz considerações sobre a ação, baseando-se em teorias externas, na tentativa de encontrar respostas para os problemas do cotidiano, mas sem uma análise de práticas anteriores do contexto em foco. Este tipo de reflexão estaria ligada apenas à aplicação de resultados de pesquisa, à necessidade de controle sobre o mundo natural e à eficiência e eficácia dos meios para se atingir determinados fins. Assim, não estimularia o profissional à crítica nem à mudança. (ROMERO, 1998). Salienta-se, portanto que, este tipo de reflexão estaria calcado apenas na teoria e não possibilitaria uma análise de práticas anteriores e não se preocuparia com características específicas do contexto e das pessoas envolvidas. Estaria relacionada ao conhecimento técnico.

A reflexão prática é aquela relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental. Está preocupada em encontrar soluções para os eventos educacionais na própria prática ou no próprio contexto em que ocorrem determinadas ações. Neste tipo de reflexão, há apenas informação da prática, normalmente referindo-se a experiências passadas ou troca de experiências com outros profissionais do mesmo ramo, mas sem se preocupar com um estudo aprofundado e sistemático sobre o assunto, como explicam Romero (1998) e Liberali (1999). Neste tipo de

reflexão, ainda segundo as autoras, o profissional pode até apresentar criatividade para suas ações, mas não leva em consideração as descobertas e pesquisas que poderiam enriquecer sua interpretação dos fatos. Portanto, não há uma preocupação com as pesquisas e descobertas na área. Mesmo que o profissional encontre soluções para os problemas cotidianos ele não se preocupa em buscar as razões e os porquês dos problemas, o que pode levar a uma interpretação simplista demais para os fatos, pois considera o entendimento e interpretação pessoal para práticas sociais.

A reflexão crítica é aquela que em que os educadores em geral conscientizam-se do seu próprio discurso, passando a entender as incoerências do processo social. Assim, através da constante observação e avaliação do praticante dentro da sua própria ação no seu contexto de situação, percebem as contradições de suas ações e os objetivos das mesmas para posteriormente posicionarem-se dentro de sua atividade social (CASTRO, 1999). Este tipo de reflexão possibilita uma reconstrução da experiência partindo-se para novas ações, tornando o profissional emancipado, autônomo ou capaz de articular uma consciência madura sobre sua prática, diferenciando-a dos outros tipos de reflexão citados. A reflexão crítica leva em conta as conseqüências morais, sociais e políticas das ações. Engloba os dois tipos de reflexão citados anteriormente, porém, valorizando-se os critérios referidos. Não basta criticar a realidade, é preciso mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Conforme pontuam Liberali (1999) e Romero (1998) com base nas contribuições de Smyth (1992), o processo crítico reflexivo é formado de quatro formas de ação: *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir*, que serão apresentadas a seguir.

Descrever refere-se à maneira pela qual a ação é descrita textualmente pelos praticantes. O discurso pode focar ações rotineiras de reuniões de coordenadores; conversas com alunos, professores, gestores (superiores); acontecimentos marcantes ocorridos na sala de aula, dentre outros. O ato de descrever revela a prática através de *mimesis* da representação real das experiências ocorridas e situadas no tempo e pode revelar o que está por trás das ações (DOLZ ; SCHNEUWLY, 1996 apud LIBERALI, 1999). Portanto, pode-se fazer essa descrição através de diários dialogados ou pessoais, descrições de eventos ou diálogos com colegas e/ou coordenadores. Esta ação parte da seguinte pergunta: “*O que faço?*”

Informar relaciona-se à busca pelos princípios que embasam as ações (conscientemente ou não), isto é, do entendimento das teorias formais que sustentam as ações reveladas no descrever. Essa ação revela os sentidos que possivelmente estão sendo construídos nas práticas discursivas. Nesse momento são reveladas as teorias que o

praticante foi absorvendo ou gerando ao longo de sua função profissional e que influenciam suas ações. Segundo Romero (1998), o informar permite o “desmascaramento” das premissas que regem o ato de ensinar e permitem a contextualização histórica das ações. Essa ação parte da seguinte pergunta: “*Qual o significado das minhas ações?*”

Confrontar é o questionamento das ações adotadas pelo praticante, considerando-as não como preferências, mas como resultantes de normas culturais absorvidas ao longo de sua vida, podendo-se revelar inconsistências da prática. Nessa ação, ocorre um questionamento das teorias que embasam as ações, ou seja, há um questionamento do senso comum com o objetivo de entender o porquê das ações pedagógicas escolhidas (LIBERALI, 1999). Essa ação revela perguntas de cunho político tais como: “a que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo? O que as minhas práticas revelam sobre meus valores e crenças sobre o ensino? Como me tornei assim?” O ato de confrontar leva ao questionamento das conseqüências das próprias ações através da sustentação, contestação e negociação de posições num discurso mais teórico e sustentado pelas ações anteriores: o descrever e o informar.

Reconstruir é uma ação que leva à autonomia, isto é, ao momento em que o participante adquire controle de suas próprias ações e decisões através do entendimento e real organização de seu conhecimento. Para Romero (1998), nessa perspectiva, há o confronto de visões (trabalho mental) e práticas (trabalho manual), pensamento e ação, teoria e prática, fazendo com que haja a reconstrução das ações. O reconstruir relaciona-se à organização da ação através de exemplificações, relatos e regulação de comportamento, ou seja, instruções/indicações de ações (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996 apud LIBERALI, 1999), com discurso mais interativo e com relato e apresentação de ações possíveis. Essa ação parte da seguinte pergunta: “*Como posso agir de forma diferente?*”

Por sua vez, a descrição de aula é construída com base nos construtos teóricos que subjazem à reflexão crítica, como a investigação crítica do agente não só sobre sua prática, mas também sobre as estruturas institucionais em que essa prática está inserida; refletir criticamente sobre a prática significa localizá-la e confrontá-la com um contexto social e político, entendida, à luz de Freire (1998), Kemmis (1987), Smyth (1992) e Liberali (2003), Magalhães (2002).

Segundo Celani e Magalhães (2002), ao ver, por meio da prática reflexiva, como as representações profissionais foram construídas, o professor passa a ter novas compreensões de sua identidade, percebendo, portanto, a necessidade de transformações que possam responder às exigências da sociedade de nossos dias.

As ações sugeridas por esse processo crítico-reflexivo foram empreendidas durante a realização desta pesquisa, de acordo com a fundamentação teórica exposta, para

a consecução do objetivo desta pesquisa, que em sua formulação geral é investigar minhas práticas pedagógicas como educadora reflexiva em processo de mudança na sala de aula, visando desenvolver a capacidade dos alunos da EJA com leitura em língua inglesa, por meio do material Coleção Cadernos de EJA. E responder as seguintes perguntas: De acordo com os registros dos diários, é possível perceber se os textos propostos pelo material da EJA propiciam o interesse pela aprendizagem da língua inglesa e a motivação para a reflexão crítica sobre os temas neles abordados? Como os registros do diário permitem o processo de reflexão crítica sobre minhas aulas de leitura na EJA?

No próximo capítulo descrevo a metodologia, o contexto de pesquisa, os participantes, a unidade didática e os procedimentos para coleta e análise dos dados utilizados nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentam-se os procedimentos adotados para o trabalho de Pesquisa e o contexto de pesquisa, a saber: a escolha da abordagem metodológica justificada por biografia pertinente, a descrição dos participantes, o percurso da professora pesquisadora, a coleta de dados e os procedimentos para análise dos dados.

3.1 Abordagem Metodológica

O foco desta pesquisa é investigar minhas práticas pedagógicas como educadora reflexiva em processo de mudança na sala de aula, visando desenvolver a capacidade dos alunos da EJA com leitura em língua inglesa, por meio do material Coleção Cadernos de EJA. Foi realizada no contexto de sala de aula com base em diários de aulas e conduzida por mim, professora-pesquisadora, fato que me levou a escolher o estudo de caso como metodologia de pesquisa. Para dar sustentação metodológica ao trabalho, baseio-me nos pressupostos teóricos de Gil (1995); Goode e Hatt (1979); Yin (2001); Stake (2000); Lüdke e André (1986); Nunan (1992); Wallace (1999).

De acordo com diferentes autores, o estudo de caso tem origem na pesquisa médica e na pesquisa psicológica, com a análise de modo detalhado de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada. Com este procedimento se supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso. Além das áreas médica e psicológica, tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Segundo Gil (1985), sua origem é bastante remota e se relaciona com o método introduzido por C. C. Laugdell no ensino jurídico nos Estados Unidos. Sua difusão, entretanto, está ligada à prática psicoterapêutica caracterizada pela reconstrução da história do indivíduo, bem como ao trabalho dos assistentes sociais junto a indivíduos, grupos e comunidades. Atualmente, é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento, podendo ser visto como caso clínico, técnica psicoterápica, metodologia didática ou modalidade de pesquisa. Assim como há diferentes posicionamentos que relatam as origens do estudo de caso, para a apresentação do seu significado como modalidade de pesquisa, há na literatura mundial contemporânea a contribuição de muitos autores, com posições diversas, entre os quais destacam-se: Goode (1979) ; Yin (2001); Stake (2000); Lüdke (1986).

Para Goode e Hatt (1979, p.422), o estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Considera a unidade como

um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.). Vale, no entanto, lembrar que a totalidade de qualquer objeto é uma construção mental, pois concretamente não há limites, se não forem relacionados com o objeto de estudo da pesquisa no contexto em que será investigada. Portanto, por meio do estudo do caso, o que se pretende é investigar, como uma unidade, as características importantes para o objeto de estudo da pesquisa.

Por sua vez, Yin (1981, p. 23 *apud* Gil, 1999 p.73) afirma que o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência. Tem sido utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir as pesquisas com diferentes propósitos, tais como: explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. Este tipo de pesquisa caracteriza-se pelo estudo verticalizado de um ou poucos casos, sendo que o caso consiste em nosso objeto de observação, podendo ser uma empresa, uma instituição ou outro fenômeno delimitado no tempo (quando ocorre?) e no espaço (onde acontece?). O estudo de caso se aplica quando o pesquisador tem o interesse em observar a ocorrência do fenômeno no campo social e não discuti-lo apenas do ponto de vista da teoria. Evidentemente, a teoria dialogará com o levantamento dos dados empíricos (os dados coletados no campo, observáveis na realidade) e na interpretação dos mesmos, mas o enfoque aqui é a construção da pesquisa com base em uma realidade delimitada.

No entendimento de Stake (2000, p.436), o estudo de caso caracteriza-se pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação que pode abranger. Chama a atenção para o fato de que "nem tudo pode ser considerado um caso", pois um caso é "uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas".

Na posição de Lüdke e André (1986), o estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. Destacam em seus estudos as características de casos naturalísticos, ricos em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado.

Tendo em conta as posições dos autores apresentados, o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa

realizar uma busca circunstanciada de informações. O que torna exemplar um estudo de caso é ser significativo, completo, considerar perspectivas alternativas, apresentar evidências suficientes e ser elaborado de uma maneira atraente.

De acordo com Gil (1999, p.72), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado. Não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório.

A primeira fase consiste em delimitar a unidade que constitui o caso, o que exige habilidades do pesquisador para perceber quais dados são suficientes para se chegar à compreensão do objeto como um todo. Como nem sempre os casos são selecionados mediante critérios estatísticos, algumas recomendações devem ser seguidas: buscar casos típicos (em função da informação prévia aparentam ser o tipo ideal da categoria); selecionar casos extremos (para fornecer uma idéia dos limites dentro dos quais as variáveis podem oscilar); encontrar casos atípicos (por oposição, pode-se conhecer as pautas dos casos típicos e as possíveis causas dos desvios).

A segunda fase é a coleta de dados, que geralmente é feita com vários procedimentos quantitativos e qualitativos: observação, análise de documentos, entrevista formal ou informal, história de vida, aplicação de questionário com perguntas fechadas, levantamentos de dados, análise de conteúdo etc. Há uma pluralidade de procedimentos que podem ser incorporados.

A terceira fase é conjunta, representada pela seleção, análise e interpretação dos dados. A seleção dos dados deve considerar os objetivos da investigação, seus limites e um sistema de referências para avaliar quais dados serão úteis ou não. Somente aqueles selecionados deverão ser analisados. É importante também utilizar categorias de análise derivadas de teorias que sejam reconhecidas no campo do conhecimento. Isso faz com que a interpretação dos dados não envolva julgamentos implícitos, preconceitos, opiniões de senso comum, etc.

A quarta fase é representada pela elaboração dos relatórios parciais e finais. Vale lembrar que deve ficar especificado como foram coletados os dados; que teoria embasou a categorização dos mesmos e a demonstração da validade e da fidedignidade dos dados obtidos.

Conforme Wallace (1999), estudo de caso concentra-se no que é único (com uma unidade individual: um estudante individual; um evento individual; um grupo particular; uma classe particular; uma escola particular, etc.). O resultado não será, portanto, generalizado estatisticamente para aprendizes de uma população, classe, instituições inteiras, ou

qualquer coisa de que este exemplo seja um membro. O pesquisador que decidirá qual critério usar.

As razões para adotar o estudo de caso, segundo Wallace (1999), são geralmente interessadas em uma única situação: estudantes, lições, classes. O foco específico do estudo de caso, portanto, torna-se uma vantagem positiva para a ação dos pesquisadores, desde que encontrem suas necessidades profissionais melhor que estudos de pesquisas empíricas tradicionais relacionadas a população. O estudo de caso de natureza específica e limitado pode ser mais acessível que mais fácil. Wallace (1999, p.164) cita algumas possibilidades e finalidades de investigações com estudo de caso:

Resolução de problemas: você pode ter um problema particular que você quer saber mais sobre como encontrar uma solução. Por exemplo: Por que o estudante A foi pior em um teste apesar de seu trabalho estar bom. Por que quando o professor dá um feedback para o aluno B, parece que ele ignora isto? Ou grupos que parecem ter mais habilidades que outros, fazem menos perguntas?

Aplicando teorias a práticas: Como trabalhar isso com os alunos?

Generalizando hipóteses: Estudo de casos pode ser usado no caminho oposto. Qual caminho é mais efetivo para um estudante de um certo nível ler um texto?

Providenciando ilustrações: O estudo de caso pode ser mais interessante se descrevesse seu trabalho ou suas idéias para outros colegas, como por exemplo um artigo ou um jornal.

Esta pesquisa constitui-se em um estudo de caso por estar centrada na investigação do desempenho de uma única sala participante, de alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública, procurando desenvolver capacidade de leitura dos alunos, despertando o interesse pela aprendizagem da língua inglesa (vocabulário, estrutura sintática) e a motivação para a reflexão crítica sobre os temas abordados nos textos. Busco investigar, também, como o material da EJA utilizado nas aulas contribui para a aprendizagem do grupo.

Diante do exposto, e tendo em vista que o foco desta pesquisa é a reflexão crítica do professor no processo de interação em aula com seus alunos, entende-se que essa abordagem seja o caminho para a reflexão crítica de sua prática e sua transformação.

Para esta pesquisa, escolhi o diário, que é o instrumento de análise que conduzirá o processo reflexivo, segundo Zabalza (1994).

Segundo o autor, os diários são efetivos quando as emoções, dilemas, desejos, frustrações são registradas pelo professor e a partir daí a conscientização de sua experiência o remete a questionamentos mais amplos sobre seu papel e o direciona a novas construções de sua prática. Conforme Liberali (2000), o diário torna os educadores metacognitivos sobre a ação ao se definirem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que o fazem, através das formas de ação reflexiva como descrever, informar, confrontar e reconstruir.

A análise dos diários, que será apresentada no capítulo 4, fundamenta-se na teoria crítica, com base em Liberali (2008), Magalhães (2004); Castro (2006), Romero (1998), Smyth (1992), Brookfield (2005), Clough (2002), entre outros.

3.2 O *corpus* da pesquisa e os procedimentos de análise

O ensino é sempre uma atividade profissional reflexiva, sendo que as perspectivas que os professores têm do seu trabalho auto-esclarecem-se na sua própria verbalização oral e escrita. Escrever um diário de aula pode ser um instrumento adequado para a reflexão do professor e os seus problemas. O *corpus* para análise para o primeiro objetivo desta pesquisa é diário de aula.

Zabalza (1994) apresenta o tema diário a partir de vários pontos de vista, por exemplo: o diário no contexto dos documentos pessoais e materiais autobiográficos, onde cita vários autores e suas definições acerca de diários como instrumento para veicular o pensamento do professor, ou seja, aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá da sua própria atuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara. O autor destaca também três dimensões: escrever; refletir; integrar o expressivo e referencial; além do caráter nitidamente histórico e longitudinal da narração. Dessa maneira, o próprio fato de escrever sobre a sua prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional, ou seja, a narração constitui-se em reflexão.

Zabalza (1994) evidencia o diário como investigação: explica como é que, em concreto, se desenvolve o trabalho com diários para que se possa entender e valorizar a investigação nos seus próprios termos, e a seu tempo se possa proceder a trabalhos de contestação e de refutação. Enfatiza a perspectiva dos professores nos diários: modo como o professor encara a tarefa de escrever o diário e como os diários refletem a perspectiva dos professores.

O autor menciona também a análise dos dilemas através dos diários. A idéia é observar como é que se estruturam os dilemas e como é que o professor evolui desde o momento em que escreveu o diário até um ano depois. Metodologicamente o trabalho com diários tem correspondência com fases iniciais de investigação ou com processos longitudinais de investigação-ação.

De acordo com Nunan (1992, p. 118), os diários são ferramentas introspectivas na pesquisa em linguagem. Eles são usados na investigação de aquisição de segunda língua, interação professor-aluno, educação, educação continuada e outros aspectos do uso e aprendizado de línguas. Os diários podem ser feitos por aprendizes, professores ou

observadores participantes; podem focar tanto os professores como o ensino ou nos alunos e na aprendizagem (ou na interação entre professores e alunos ou ensino e aprendizagem).

Wallace (1999, p.62), por sua vez, define diário como documentos essencialmente particulares sem regras de como mantê-lo, uma vez que o diário é de cunho particular, os diaristas podem confidenciar qualquer pensamentos ou sentimento que lhes ocorra durante a escrita, por essa razão os diários são adequados para exploração dos dados ou fatos emocionais.

Segundo Liberali e Zynger (2000), o diário pode ser entendido como a escrita sobre a prática desenvolvida pelos próprios professores, pois torna os educadores metacognitivos sobre sua ação ao se definirem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que o fazem, além de ser como uma ferramenta mental uma vez que, ao escrever, o educador explora mais aprofundada e calmamente suas experiências e conhecimentos.

Há algumas críticas também em relação ao uso de diário, principalmente quando se referem à validade externa deste tipo de pesquisa, ou seja, questiona-se até que ponto conclusões baseadas em dados obtidos de um único sujeito poderiam ser generalizadas para outros aprendizes de língua, ou até que ponto as anotações feitas no diário realmente refletem a realidade dos fatos observados ou vivenciados pelo diarista. Os pesquisadores que fazem este tipo de crítica aos Estudos com Diários admitem que os diários sejam úteis para levantar hipóteses preliminares e clarear o terreno para pesquisas mais abrangentes, mas negam, sua validade enquanto método de pesquisa propriamente dito, Nunan (1992).

Apesar das críticas, é difícil dizer de que outra maneira seria possível obter dados semelhantes aos obtidos a partir de relatos em diários, devido à riqueza das informações e à sua natural subjetividade. Quanto à possibilidade de generalização, esta não tem sido uma preocupação dos pesquisadores. Pelo contrário, o objetivo tem sido relatar experiências individuais ou, no máximo, de pequenos grupos enquanto casos em si mesmos, mas que podem proporcionar um conhecimento maior a respeito da natureza subjetiva do aprendizado de línguas e dos fatores psicológicos, sociais e culturais que influenciam o seu desenvolvimento.

No caso de minha pesquisa, a escolha pelo diário deve-se ao fato de ele ser um instrumento adequado para possibilitar a reflexão crítica, pois ao narrar sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente como também a reconstrói ao nível de discurso prático. E a partir daí a conscientização de sua experiência o remete a questionamentos mais amplos sobre seu papel e o direciona a novas construções de sua prática.

Assim, o material desse estudo, é composto por diários de aulas para alunos de uma Escola Estadual do Vale do Paraíba para a EJA realizados por mim. São nove diários que descrevem nove aulas em que foram desenvolvidas atividades de leitura de seis textos

propostos pelos Cadernos de EJA. Foram escritos desde fevereiro de 2009, no início das aulas, até o mês de junho do mesmo ano. Os diários foram escritos desde o primeiro dia de aula com o material da EJA que seria analisado. Tive a preocupação de trabalhar os textos do material da EJA de acordo com o rendimento da sala, pois, conforme Knowles (1979), os adultos aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária). E são sensíveis a estímulos de natureza externa (notas, etc.), mas são os fatores de ordem interna que os motivam para a aprendizagem (satisfação, auto-estima, qualidade de vida, etc.). Por isso, toda aula retomava o assunto da aula anterior para dar continuidade e isso às vezes ocupava praticamente a aula toda, mas consegui analisar pelo menos dois textos por mês.

Descrevi minhas ações nos diários tendo em mente que o diário é “um instrumento para veicular o pensamento do professor que permite auto-explorar a ação profissional, auto-proporcionar *feedback* e estímulos de melhoria, e estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva.” conforme Zabalza (1994).

Comecei a escrever os diários no início do primeiro semestre de 2009. Tentei gravar a primeira aula no MP3, mas não me adaptei com essa tecnologia. Na semana seguinte, levei a filmadora, explique para os alunos que era para a minha pesquisa de mestrado, que eu só gravaria o áudio, eles não se incomodaram, e assim as aulas seguintes foram gravadas. Assim que terminava a aula, ia para casa, ouvia a fita e descrevia a aula em detalhes, sempre na ordem cronológica, eliminando repetições, comentários dos alunos não pertinentes a atividades da aula. Nesse dia, eu tinha três aulas; saía mais cedo e tinha tempo para registrar a aula no diário no mesmo dia. Todos os diários analisados seguem em anexo.

Os dados sobre as aulas, descritos em diários, foram analisados visando a responder as duas perguntas de pesquisa. Para a primeira: “Os textos propostos pelo material da EJA propiciam o interesse pela aprendizagem da língua inglesa e a motivação para a reflexão crítica sobre os temas neles abordados?”, procedi a análise de conteúdo dos diários no que se referia à descrição das atividades de leitura, incluindo o texto utilizado, e à participação dos alunos. O embasamento teórico para essa análise foi as teorias de ensino-aprendizagem e as concepções de leitura apresentadas no capítulo 2. Para responder a segunda pergunta de pesquisa: “Como os registros do diário permitem o processo de reflexão crítica sobre minhas aulas de leitura na EJA?”, empreendi uma análise retrospectiva e reflexão sobre minha ação a partir do conteúdo dos diários, embasada teoricamente na bibliografia sobre reflexão crítica também apresentada no capítulo 2.

3.3 Contexto de Pesquisa

Nesta seção do capítulo de Metodologia, apresento o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, ou seja, a escola onde leciono, a comunidade escolar, os participantes da pesquisa, a descrição da unidade didática (Anexo1) em estudo e as aulas de inglês, além de dar maiores informações sobre eu mesma, a professora-pesquisadora.

3.3.1 A Escola

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual do Vale do Paraíba, a qual possui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino para Educação de Jovens e Adultos. A Escola prioriza as atividades didáticas centradas na Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Ensino (SEE). Paralelamente desenvolve atividades voltadas para a educação ambiental, assim como as relações interpessoais. Tem como princípios essenciais o respeito, compreensão, e comprometimento. A equipe pedagógica busca fundamentar suas ações em conceitos educacionais inovadores, buscando utilizar recursos tecnológicos como apoio para o processo ensino aprendizagem.

A Escola tem uma boa estrutura; o prédio é amplo, todo de concreto, com o pátio e a quadra poliesportiva cobertos, as salas de aulas são espaçosas, com boa iluminação natural e ventilada. A biblioteca possui um bom acervo que está parcialmente informatizado, porém suas acomodações não são boas. A cantina apresenta os requisitos básicos com boas condições de higiene. O prédio é rodeado por uma área verde que vem sendo cuidada por funcionários e grupo de alunos. Funciona nos três períodos, sendo seis salas no período matutino, duas no período vespertino e onze no período noturno. A Escola foi inaugurada em 1983 e atualmente conta com 488 alunos, 45 professores, 9 funcionários, 2 coordenadores e 2 diretores.

A burocracia funciona de acordo com a legislação e as orientações da SEE. Não é permitido ao aluno permanecer ou sair da sala durante as aulas sem autorização do professor, nem se retirar do prédio sem autorização da direção e se for menor somente com a autorização ou presença de responsáveis. Não é permitido ao aluno utilizar qualquer tipo de objeto ou material sem fins pedagógicos. O aluno deve respeito e obediência aos professores e funcionários. São tomadas medidas educativas previstas no regimento escolar, caso venha apresentar atitudes que prejudiquem o andamento das aulas e de desrespeito aos demais alunos, professores e funcionários.

As reuniões pedagógicas são semanais e se caracterizam pela formação continuada dos professores orientados pelos coordenadores pedagógicos, sendo que cada bimestre esta formação está voltada para um tema específico, seguindo sempre uma pauta onde são abordados assuntos relacionados ao cotidiano da escola como, por exemplo: avaliação,

currículo, projetos sobre meio ambiente, drogas, dengue e análise do desempenho dos alunos.

O papel do diretor é administrativo e pedagógico, pois coordena os trabalhos da secretaria e trata das questões legais assim como o contato com a comunidade. Assume a condução da solução dos conflitos quando presentes e acompanham o trabalho dos professores juntamente com os coordenadores. Tanto a direção como a coordenação assumem o papel de orientação na escola, procurando oferecer ao aluno um apoio pedagógico, psicológico, assim como orientar a família no sentido de ajudar o mesmo a superação de suas dificuldades.

3.3.2 A comunidade escolar

Os professores possuem nível de formação superior. Os funcionários, nível de formação médio e superior, sendo que os pais, a grande maioria, possui nível de baixa escolaridade. Valorizam cultura de massa: televisão e rádio, e há pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Há vários participantes na comunidade escolar; cada um apresenta um papel distinto: nas reuniões de pais, conselho de escola e Associação de Pais e Mestres (APM), cuja função é representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos junto à escola, mobilizar recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade, para auxiliar a escola, porém a comunidade não valoriza e nem reconhece as funções da APM.

Há pessoas que estudam na escola vindas de outros bairros próximos, porém a condição sócio-econômica praticamente se nivela. É um bairro residencial com poucos pontos comerciais com aproximadamente cinco mil habitantes, com água e esgoto canalizados, rede elétrica e coleta diária de lixo. Ainda se observam valores familiares e religiosos na comunidade, no entanto a comunidade passa por certa crise em função da desestruturação de muitas famílias.

3.3.3 A Sala Focal

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual, a qual possui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino para Educação de Jovens e Adultos. A turma escolhida foi o 4º. Termo da EJA onde leciono a Língua Inglesa, tendo como principal objetivo desenvolver a capacidade dos alunos da EJA em leitura em língua inglesa, por meio do material Coleção Cadernos de EJA. Os conteúdos abordados nesta série estão voltados para leitura e interpretação dos textos da Coleção Cadernos de EJA, porém todos os textos

têm atividades gramaticais relacionadas aos textos como: *dictionary; count X uncount; few/little; many/much; imperative; simple present; present continuous and pronouns.*

A característica mais marcante da turma em questão é a integração com colegas e professores com o intuito de aprender muito em todas as disciplinas. As matérias em que os alunos mais sentem dificuldades são Física e Química e as que mais gostam são Inglês e Biologia. A interação dos alunos com os professores é boa, apesar de ainda existir indisciplina e falta de respeito por parte de alguns alunos, tanto para com professores quanto para com alunos mais velhos. No total, há onze disciplinas: Inglês, Português, Matemática, Biologia, Sociologia, Física, Química, Artes, História, Geografia, com onze professores diferentes, sendo que quatro professores são efetivos, incluindo a mim. Esses dados foram solicitados à secretaria da escola.

Os alunos têm duas aulas de inglês semanais com quarenta e cinco minutos de duração sendo duas aulas por dia.

Escolhi uma sala focal do Ensino para Educação de Jovens e Adultos por ser heterogênea e ao mesmo tempo possuir alunos interessados e críticos. Esta sala possui 40 alunos, faixa etária de 17 anos a 63 anos de idade, conforme gráficos expostos. Os alunos adolescentes se interessam, mas são dispersos; já os alunos mais velhos têm mais interesse e maior dificuldade de aprendizagem.

Os alunos adolescentes expressam o interesse por aprender a língua inglesa, pois sonham em trabalhar nos EUA; os outros têm interesse, pois querem mudar de vida aqui no Brasil mesmo, sonham com um emprego melhor, em conseguir um aumento onde trabalham, almejam algo melhor na vida.

Com relação às necessidades, algumas questões relacionadas à função do ensino da LE são observadas nos PCN-LE que dizem que a aprendizagem de uma LE "... deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso" (BRASIL, 1998, p.19). Para tanto é necessário realizar em sala de aula atividades pedagógicas que visem "o envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira" (BRASIL, 1998, p. 19).

Os PCN-LE embasam-se na perspectiva sociointeracional da linguagem, que considera tanto quem produziu, quanto a quem se dirige o enunciado, bem como o momento sócio-histórico dentro do qual este foi produzido. Nesse sentido, "a construção do significado é social". Ou seja, "Quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente" (BRASIL, 1998, p. 27). Sendo assim, para os PCN-LE, o foco da aprendizagem está na interação entre professor e aluno e entre alunos, pois "... os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção

de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparam” (BRASIL, 1998, p.57-58).

Por isso escolhi essa turma, por empatia, pois é uma sala com quarenta alunos, heterogênea, tanto em relação à idade quanto a aquisição de conhecimentos, muito participativa e interessada.

3.3.4 Os participantes da pesquisa

Nesta seção apresento os participantes desta pesquisa: os alunos, a sala focal e a professora pesquisadora.

A seguir apresento os dados dos alunos que compõem a sala focal para o estudo de caso. Estes dados a respeito dos participantes da pesquisa foram citados a fim de contribuir para a elucidação do contexto. Para obter mais informações sobre o perfil desses alunos, elaborei um questionário com dezenove questões (Anexo1), em que quarenta alunos assinalaram a alternativa correspondente à sua situação. Os resultados obtidos encontram-se a seguir:

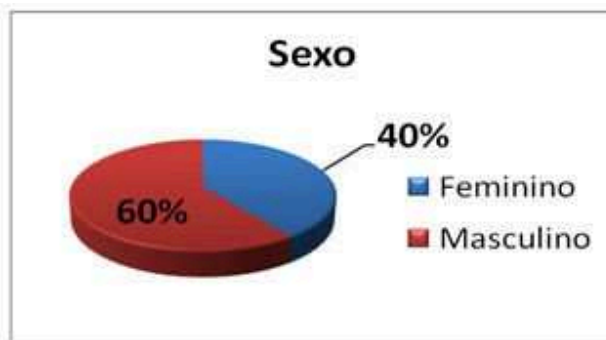


Figura 1: Sexo dos participantes

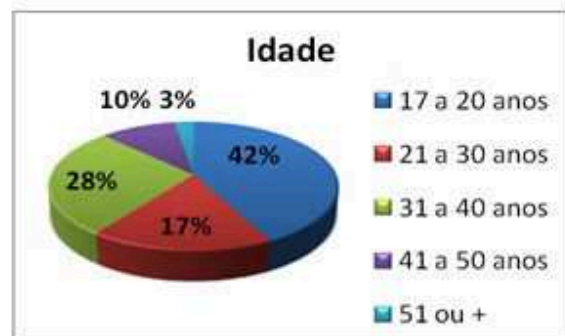


Figura 2: Idade dos participantes



Figura 3: Onde viveu até os 10 anos



Figura 4: onde vive atualmente

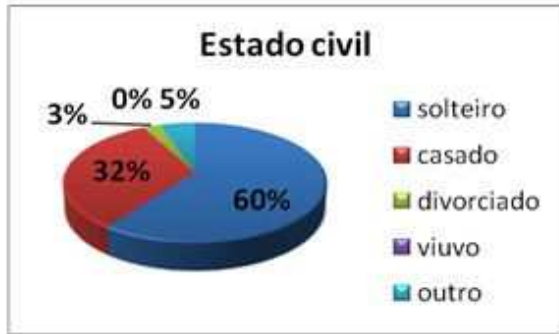


Figura 5: estado civil



Figura 6: número de filhos



Figura 7: quando começou a trabalhar



Figura 8: em que trabalha



Figura 9: local de trabalho



Figura 10: até que série estudou no ensino regular



Figura 11: quando parou de estudar



Figura 12: por que parou de estudar



Figura 13: quando voltou a estudar



Figura 14: por que voltou a estudar



Figura 15: se pretende continuar estudando



Figura 16: disciplina que acha mais importante

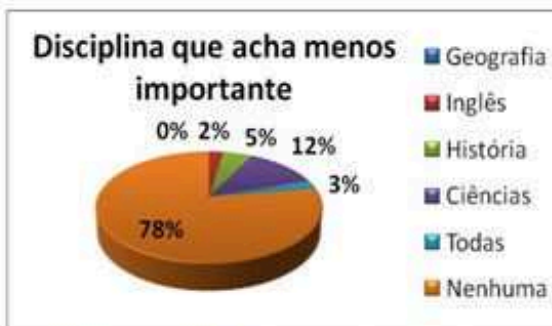


Figura 17: disciplina que acha menos importante



Figura 18: se o pai estudou



Figura 19: se a mãe estudou

Podemos observar, pelos gráficos, que 60%, ou seja, mais da metade dos alunos são do sexo masculino. Em relação à idade, a sala é bastante heterogênea; os alunos residem próximo à unidade escolar e 28% deles vieram de outro estado. Interessante observar também que o estado civil de 60% dos alunos é “outro” (ou seja, moram junto) com uma média de 4 filhos. Outro resultado que chama a atenção é a idade que tinham quando começaram a trabalhar: 45% dos participantes iniciaram entre onze e quinze anos, ou seja, em plena idade escolar, sendo que o emprego que conseguem nessa idade geralmente é de doméstica, em comércio, em empresa ou autônomo. Quanto à educação escolar, 43% responderam que tiveram de parar de estudar para trabalhar e ajudar no orçamento da casa; 52% responderam que voltaram ao cotidiano escolar para obter um emprego melhor; e 52% pretendem estudar até o término do ensino médio, na EJA, sendo que 78% dos alunos acham todas as disciplinas importantes.

Diante desses resultados, podemos considerar que o motivo principal que leva o aluno a deixar de estudar ainda é a necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento da casa. Por outro lado, podemos também inferir que os pais parecem servir de modelo para o filho, quanto ao incentivo, ou à falta dele, no que diz respeito à importância da educação escolar, pois os resultados observados nos revelam que a maioria dos pais estudou até a 4ª série. Essa realidade pode ter influenciado a decisão dos filhos de não continuar os estudos embora achem que estudar seja importante.

Esses resultados me auxiliaram a definir minha postura diante dos alunos, assim como meus procedimentos didáticos em relação às atividades trabalhadas que foram aproximadas o máximo da realidade deles, por exemplo: os alunos dessa sala focal não gostam de atividades com vídeo, nem música. Acham que estão perdendo tempo, eles preferem copiar da lousa.

3.3.5 A Professora-pesquisadora

Sou professora de inglês em uma escola pública e, ao planejar este trabalho, iniciei uma série de reflexões sobre minhas práticas pedagógicas e percebi que a maioria dos professores, dentre eles eu mesma, são eternos pesquisadores, até mesmo quando não estão conscientes desse fato, já que estão sempre questionando seu trabalho, testando novas metodologias e materiais, desenvolvendo novas atitudes para com os alunos e engajando-se em diversas atividades de desenvolvimento profissional. Ao investigar minha prática pedagógica percebi, logo de início, o grau do desafio em definir um problema a ser pesquisado. Como classificar, contando somente com minha experiência e intuição, a relevância de cada um de meus problemas em sala de aula? Percebi que não estava preparada para agir imediatamente. Minha experiência e a literatura técnica a que recorri me diziam que eu devia selecionar uma estratégia adequada e organizar meus questionamentos para, somente então, encontrar uma solução para o problema. Descobri logo de início que isso não era tão simples, já que eu estava tratando com alunos de Educação para Jovens e Adultos.

Refleti criticamente sobre meu comportamento, mas ainda não sabia o que fazer, pois eu gostaria de aproveitar melhor o tempo, conseguir com que eles aprendessem algo e ainda gostassem de inglês. Através de reflexão e também de conversas com colegas, cheguei a uma nova fase de minha vida: inscrever-me em um curso de Linguística Aplicada.

Sou formada em Letras – habilitação em Português e Inglês, há vinte anos. Fiz pós Graduação em Língua Portuguesa em Minas Gerais. Desde que me formei leciono mais Língua Inglesa. Comecei na Escola Municipal Poço Fundo (Minas Gerais), depois me efetivei em uma Escola Estadual em Varginha (Minas Gerais). Em 1995 mudei para Taubaté e comecei a trabalhar em duas escolas particulares (Inglês/Português) e na Rede Estadual.

Atuo na Rede Estadual desde então, mas só em 2007 comecei a trabalhar na Educação para Jovens e Adultos e senti uma vontade imensa de fazer a diferença, pois há tempos não encontrava alunos com sede do saber na Rede Estadual. Ao mesmo tempo, me senti incomodada por não saber como trabalhar com alunos de idades tão diferentes, com objetivos e interesses tão discrepantes. Por isso meu interesse em aprofundar meus conhecimentos e elaborar esse projeto de pesquisa.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados de nove diários que descrevem nove aulas em que foram desenvolvidas atividades de leitura de seis textos propostos pelos Cadernos de EJA. A análise desses dados visa a responder as duas perguntas de pesquisa:

1. De acordo com os registros dos diários, é possível perceber se os textos propostos pelo material da EJA propiciam o interesse pela aprendizagem da língua inglesa e a motivação para a reflexão crítica sobre os temas neles abordados?
2. Como os registros do diário permitem o processo de reflexão crítica sobre minhas aulas de leitura na EJA?

Essa análise será fundamentada com os pressupostos teóricos apresentados no capítulo 2.

Procedi à análise de conteúdo dos diários no que se referia à participação dos alunos e à descrição das atividades de leitura, incluindo o texto utilizado. O embasamento teórico para essa análise advém das teorias de ensino-aprendizagem e das concepções de leitura apresentadas no capítulo 2. Para responder a segunda pergunta de pesquisa, empreendi uma análise retrospectiva e uma reflexão sobre minha ação, a partir do conteúdo dos diários, embasada teoricamente na bibliografia sobre reflexão crítica também apresentada no capítulo 2.

A divisão do capítulo corresponde à análise das atividades de leitura referentes a cada texto e à reflexão crítica sobre elas. Alguns textos foram trabalhados em mais de uma aula, portanto, as análises desses casos incluem mais de um diário. Os diários completos encontram-se em anexo.

4.1 Atividades de leitura do texto 1 desenvolvidas em 11 de março de 2009.

A classe estava lotada, todos os alunos presentes, era a segunda aula do dia e os alunos, principalmente alguns adolescentes, estavam desinteressados. Cumprimentei-os em Inglês e pedi-lhes que respondessem em Inglês também. Alguns riram, outros disseram que não conseguiam, outros responderam em Português mesmo. Disse-lhes que iria trabalhar um texto de um material elaborado para EJA, mostrei-lhes o material e expliquei-lhes que usaria os textos desses “Cadernos de EJA”. Distribuí para eles cópia de um texto da coleção de “Cadernos de EJA” (Illegal in Miami), pedi que lessem enquanto eu fazia a chamada.

Houve reclamação de alguns, outros disseram que não conseguiam ler nada. Mas mesmo assim pedi que observassem o texto em inglês através de algumas perguntas feitas

por mim na lousa, baseadas em Herbele (2000) como por exemplo: Sobre qual assunto é o texto? Como o tema é desenvolvido? Que tipo de vocabulário predomina no texto? Que aspectos visuais são enfatizados ou que está em primeiro plano? E que relembrassem das estratégias de leitura já vistas em outras aulas como: (leitura *skimming*, *scanning*, *prediction*, figuras, palavras cognatas, números, nomes próprios, palavras em negritos, palavras já conhecidas, etc.), para verificar se conseguiam identificar o assunto do texto. A princípio não gostaram da idéia, mas dei quinze minutos para “lerem” o texto e aí alguns se interessaram, gostaram do texto, envolveram-se na tarefa por se sentirem capazes. Depois dos quinze minutos, comecei a perguntar o que entenderam, se conseguiam juntar as palavras conhecidas com as cognatas, com figuras, como por exemplo: *illegal*, *Miami*, *Brazilians*, *Capital*, *America*, *tourists*, *immigrants*, *phone*, *Brazil*, etc.

A leitura desse texto 1 ficou no nível de compreensão geral sem ter chegado à leitura detalhada.

Sintetizando as atividades de leitura desse texto, observo que ocorreu o seguinte:

- entrega de cópia para cada aluno;
- leitura individual sem instrução prévia;
- reclamação por parte dos alunos;
- perguntas e algumas instruções para a leitura;
- interesse por parte de alguns alunos e participação;
- perguntas orais feitas por mim sobre cognatos e figuras;
- compreensão do texto;
- reflexão dos alunos sobre trabalhar nos EUA.

Analisando a descrição da aula no diário 1, observo que eu não estava consciente das teorias de leitura; e praticamente meu trabalho foi intuitivo, pois quando reclamaram fui sensível à reclamação dos alunos e tentei ajudá-los com algumas perguntas para facilitar o entendimento do texto. Considerando as teorias expostas no capítulo 2, noto que faltou um trabalho de planejamento da sequência de atividades de pré-leitura. Embora não se tenha chegado à leitura detalhada, para aquele momento inicial foi bom chegar só a esse nível de leitura, pois os alunos sentiram se capazes, não ficaram achando o inglês um “bicho de sete cabeças”. Isso permitiu um clima bom na aula para a reflexão dos alunos sobre trabalhar nos EUA.

Segue cópia do texto do material da EJA.

ILLEGAL IN MIAMI



Many Brazilians try their luck in the called Capital of Latin America. For the ones with money and a *green card* the chances are reasonable. But for the ones who go only with “courage”, the situation means a lot of work, some money and great loneliness. They also question themselves: did I do the right thing? We went there to discover.

I visited a little of Miami, not as a tourist, interested in the beauty of the city and the enthusiasm of consumerism. What I discovered was the underworld of illegal immigrants. Brazilians and Hispanics searching frenetically for dollars. My adventure started one day on the streets of São Paulo, when I encountered a good friend. He mentioned that he was living in Miami and returned to visit his family. We had a conversation and he invited me to go to Miami with him. I accepted.

In Miami, I was shocked. A lot of illegal Brazilian immigrants have two or three jobs and it is very difficult to sleep and eat properly, because they are obsessed with the idea of earning dollars (“La Plata”, as the Latinos usually say). The working day is frequently of 10 hours, Saturdays and Sundays are not free. The situation makes these people exhausted and irritated. The American Dream transforms their lives in nightmares.

In conversation with Brazilians working in

Miami, it is normal to listen: "In Miami I have a big TV, surround sound system, etc. In Brazil, it is impossible." They think technology can make them happy.

An enormous quantity of money is spent on phone calls to Brazil. It's impossible to describe the sensation of depression and what it is to miss your family and your real friends. But usually they don't admit this during the phone calls to Brazil. They want to show a perfect happy life.

Friendship here is frequently to obtain advantages. There is no ethics or scruples. That's why the Brazilians end up isolated. The beautiful Brazilian women continue in Brazil. In general the girls who are in the U.S. are not very attractive and the first question they ask you is if you have a green card. If the answer is NO, the conversation ends.

In Miami, everybody has a car. It is possible to obtain one for 2,000 dollars. The buses are really slow, and the routes are confusing and badly planned. Sometimes the bus drivers, the majority African-Americans, don't stop if you are white. They don't like the Latinos, because they are in direct competition with them for the low-class jobs.

After three months of frustration and with many debts in dollars on my credit card, I decided to return to Brazil. I imagined that if I continued there I would end up becoming extremely materialistic as the

majority of illegal workers. Brazil is a difficult place to live in, but I prefer to continue here with my family and my friends.

Trecho extraído da revista Speak Up, edição 155



GLOSSARY

As. como

Underworld. submundo

Searching. procurando

Earning. receber/ ganhar (salário)

Free. livre

American Dream. Sonho americano (é uma expressão muito utilizada para falar do sonho de obter uma casa própria, de trabalhar e enriquecer, de obter fartura)

Nightmare. pesadelo

To make. fazer

Happy. feliz

Spent. gasto

To miss. sentir falta/ ter saudade

To show. mostrar

Friendship. amizade

To end up. terminar

First. primeiro(a)

Green card. documento que permite um estrangeiro viver legalmente nos EUA

Slow. devagar

Low-class. classe baixa (pobre)

Here. aqui

4.1.1 Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 1.

Os alunos participaram do processo de ensino-aprendizagem, eu assumi o papel de facilitadora auxiliando e conduzindo a leitura ainda que as estratégias de leitura sugeridas pudessem ter sido melhor organizadas.

Assim, desafiei os alunos a exercerem suas habilidades e ainda a elaborarem comentários sobre o assunto do texto. As estratégias utilizadas parecem ter funcionado porque eles expuseram o que entenderam para a sala e deduziram a idéia principal. Um aluno fez referência a um primo que mora em Miami e ao fato de que a história lida tinha muito a ver com esse primo, pois foi para os EUA para trabalhar e “vencer na vida”, mas o que realmente ele fazia lá era trabalhar muito e ganhar pouco. Praticamente todos os alunos participaram. Alguns perguntaram se realmente acontecia isso lá, outros diziam que hoje em dia não era uma boa tentar a vida nos EUA, e um senhor ficou super interessado pelo assunto do texto por dizer que a filha estava arrumando os documentos para ir para os EUA trabalhar como babá. Houve participação de muitos alunos. Além de conseguirem captar a idéia principal do texto sem traduzir todas as palavras, exploraram o conhecimento prévio, fizeram dedução, decodificação e inferências.

Os alunos precisaram observar, comparar palavras e estruturas das duas línguas envolvidas no processo, usar a memória e estratégias de leitura. Nota-se a elevação da auto-estima dos alunos que construíram seu conhecimento com a mediação da professora.

Refletindo criticamente sobre as atividades propostas, observo que nessa aula estimei a visão crítica dos alunos, criei condições para que os alunos assumissem também a posição de criticidade, com comentários nos quais eles puderam expor seus conhecimentos sobre o assunto, quando fazia perguntas sobre Miami, sobre trabalhar nos Estados Unidos e sobre o salário em dólares. Propicieei *locus* para que os alunos pudessem argumentar, questionar e chegar às suas próprias conclusões, quando compararam a vida que um brasileiro tem no Brasil com a vida que teria em Miami.

Confrontando e reconstruindo minha prática a partir do descrito no diário 1, observo que o espaço de ensino-aprendizagem precisa ser, como apontou Clough e Holden (2002), um jogo que prepare os alunos para agirem na realidade, para que sejam capazes de desenvolver argumentos e contra-argumentos, para o alcance da compreensão mais profunda e crítica dos temas abordados. Através da educação, os alunos ganham experiência para agir no mundo de forma informada e crítica.

Essa aula contribuiu para aproximar os alunos da realidade de como é viver e trabalhar nos Estados Unidos. Conforme comenta Taglieber (2000), na sociedade moderna, mesmo na vida cotidiana, as pessoas têm de lidar com questões políticas complicadas, tomar decisões e resolver problemas. Devem ser capazes de avaliar criticamente o que

veem, ouvem, leem. Acredito que coloquei os alunos como sujeitos ativos nessa aula. Recorrendo à fundamentação teórica de Koch e Elias (2006), procurei dar condições para que meus alunos comentassem a leitura como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem na interação autor-texto-leitor.

Os alunos puderam refletir também sobre as dificuldades encontradas por quem vai morar em Miami, sobre a realidade não ser só receber em dólares o quádruplo do que recebem aqui. Houve muita participação por parte dos alunos, pois o conhecimento e a interação relacionados ao texto propiciaram o desenvolvimento de criticidade em relação ao próprio país. Ou seja, questionaram ou mencionaram sobre valorizar o que temos aqui no Brasil e estudar para conseguir um emprego melhor aqui. Nessa aula, puderam também não só manifestar uma posição frente ao mundo, mas explicá-la e justificá-la. Creio que essa é uma forma de colaborar para a construção de um cidadão atuante na sociedade em que vive.

Como professora de Língua inglesa na EJA acredito que para adotar uma visão crítica é ter como base central a confrontação das práticas e teorias que embasam com a realidade e as necessidades de uma sociedade mais justa e igualitária. Foi isso que a forma de trabalhar o conteúdo abordado privilegiou.

O texto da coleção “Cadernos de EJA” mostrou-se interessante para a faixa etária dos alunos e cumpriu um dos objetivos do ensino de língua estrangeira, que é contribuir para que o aluno conheça aspectos culturais diferentes daqueles presentes em sua comunidade e passe a refletir acerca do outro e de si próprio.

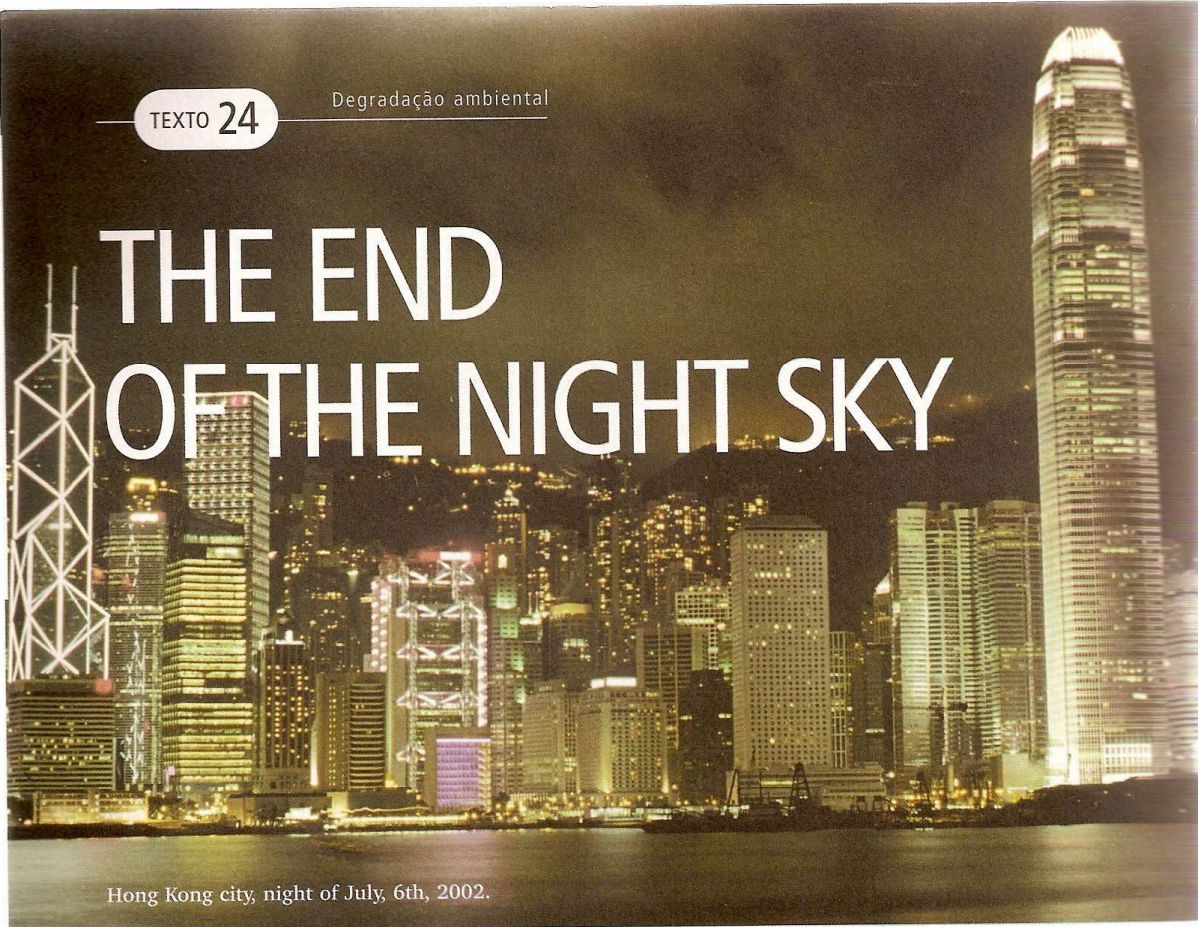
Considero que atingi meu objetivo nesta aula, pois os alunos participaram, interagiram entre si e com o texto, além de realizarem as atividades solicitadas sobre o texto da Coleção Cadernos de EJA, cujo objetivo era aumentar a capacidade de compreensão de textos em língua inglesa dos alunos, bem como debater o tema abordado com o intuito de ajudar os alunos a formarem opinião sobre o texto lido.

Porém, conforme Liberali (2008) refletir é uma forma de emancipação, pois há um entrelaçamento entre prática e teoria, confrontando com a realidade e valores éticos, para a possibilidade de uma emancipação pela chance de transformação informada da ação. Por isso na data dessa aula usei as estratégias que achava que seriam ideais, mas hoje eu não daria essa aula da mesma forma, pois naquela época ainda não conhecia toda essa teoria apresentada. Atualmente poderia reconstruir minhas ações com maior embasamento teórico. De acordo com Tomich (2009), dividiria a aula em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Procuraria motivar mais o aluno investindo mais na pré-leitura.

4.2 Atividades de leitura do texto 2 desenvolvidas em 18 de março de 2009.

Nesse dia, estavam presentes apenas 28 alunos dos 40 matriculados. Iniciei dizendo que passaria um texto do material elaborado especialmente para os alunos da EJA, dando continuidade às explicações da aula anterior sobre o material. Expliquei que seria uma aula sobre leitura e que os ajudaria com algumas estratégias.

Entreguei o texto e pedi que fossem lendo para conhecer o texto, enquanto eu fazia a chamada em minha caderneta e depois passar para a pasta da escola. Tenho que fazer isso em todas as aulas, pois é um controle que a diretora da escola pede que façamos para acompanhamento de assiduidade dos alunos, geralmente demoro uns dez minutos. Por isso peço a eles para lerem, conhecerem o tipo de texto e observarem o que conseguem entender. Segue o texto do material da EJA.



Hong Kong city, night of July, 6th, 2002.

The increase of artificial illumination in recent years has been enormous: street lamps, illumination of sports stadiums and golf courses, illumination of historic buildings, security illumination of homes and offices.

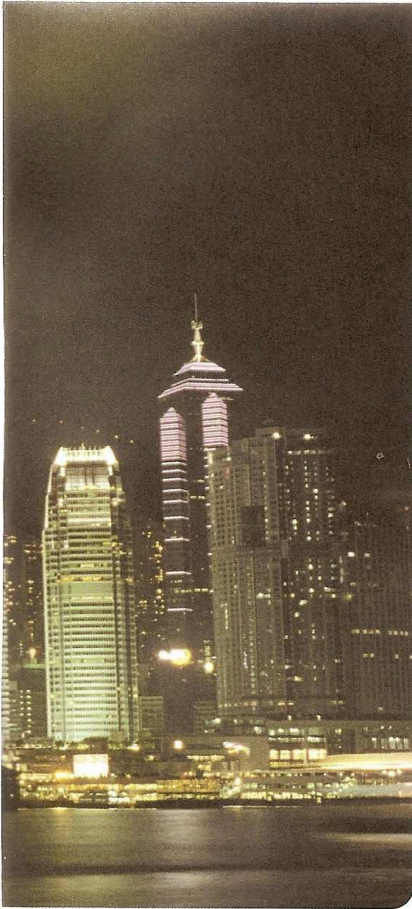
Unfortunately, there is so much illumination today that the darkness has practically disappeared – and with it our view of the night sky and the stars, planets and meteors that are part of the universe.

Bob Mizon, UK Coordinator for the Campaign for Dark Skies with the British

Astronomical Association (BAA), explains the seriousness of the problem:

“Approximately 90% of people in this country have a polluted night sky. And the recent research by Cinzano shows that more than 50% of the population of Europe now do not see the Milky Way from their locality. We think this is an environmental disaster, really. The problem is that the sky is not a private property, so it is difficult to legislate for its protection.”

Light pollution is artificial human-made illumination. The astronomer, Mizon,



Most of the occidental world doesn't know anymore what complete darkness means. The light pollution, besides being an enormous waste, brings long term effects on human behavior.

is protesting against light pollution since 1989. Our galaxy contains approximately 150,000 million stars. In a dark night sky in theory it is possible to see 2 or 3 thousand stars, but today, in the center of London, it is possible to see only 12 stars.

Extraído da revista Speak Up edição 210 – novembro/2004.



COMO SE DIZ EM INGLÊS?

How do you say in English?

Sky. céu

Increase. aumento

Lamps. lâmpadas

Buildings. edifícios

Unfortunately. infelizmente

Darkness. escuridão

View. vista

Stars. estrelas

Country. país

Research. pesquisa

To show. mostrar

Milky Way. Via Láctea

Environmental. ambiental

Only. somente

Assim que entreguei o texto, uma aluna já perguntou se era para copiar. Respondi que não, que naqueles dez minutos era só para ler, fazer uma leitura rápida (*skimming*), leitura mais detalhada (*scanning*) com o intuito de observar se o texto havia alguma figura, palavras em negrito, números, símbolos ou algo que lhes sugerissem o assunto do texto.

Passados os dez minutos comecei a questioná-los sobre o que conseguiram entender e vários alunos se manifestaram. Uma aluna disse que era sobre iluminação, história, problemas sobre o meio ambiente. Li algumas palavras cognatas para eles e anotei no quadro como exemplo para eles: *artificial, illumination, stadiums, historic, practically, meteors, universe, problem*. Perguntei o que mais daria para entender sobre o texto. Um aluno respondeu que era sobre o excesso de iluminação da cidade de *Hong Kong*. Outra aluna disse que era sobre a degradação ambiental, outro disse que a única coisa que ele entendeu foi que o texto tratava de algum problema com poluição.

Notei a necessidade de ajudá-los na leitura detalhada do texto, parágrafo por parágrafo. Acompanhei-os na identificação das palavras cognatas de cada parágrafo e na sua compreensão, pois quando lia os parágrafos para eles, ficava mais claro que entendiam mais rápido do que quando faziam a leitura individualmente. Assim, há evidências de vários processos cognitivos que ocorreram naquele momento. O aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela, por exemplo, no caso das palavras cognatas, quando traduz o que já conhecia anteriormente. Uma contribuição importante do enfoque cognitivista são os diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Por exemplo, há alunos que são mais auditivos, outros visuais, outros mais extrovertidos. O fato de lerem e depois de ouvirem a minha leitura proporcionou oportunidade de compreensão para diferentes tipos de alunos. Como exercício final, solicitei que escrevessem pelo menos cinco frases sobre o assunto do texto.

Sintetizando, as atividades dessa aula foram:

- entrega de cópia do texto;
- leitura individual para conhecer o texto;
- dúvida por parte de aluno;
- instrução para leitura rápida, observação de figura, negrito, números, símbolos;
- questionamento sobre o entendimento básico do texto;
- instrução para leitura rápida, observação de figura, negrito, números, símbolos;
- questionamento sobre o entendimento básico do texto;
- leitura detalhada junto com os alunos com ênfase nas palavras cognatas;
- reflexão dos alunos sobre meio-ambiente;
- exercício sobre o assunto do texto.

4.2.1 Reflexão crítica sobre minhas ações as atividades de leitura do texto 2.

Analisando minhas ações, agora percebo que as estratégias utilizadas foram baseadas no processamento *bottom-up*, que atribui grande importância às habilidades de decodificação, e no processamento *top-down*, pelo qual o leitor faz muito uso de seu conhecimento prévio para fazer adivinhações, inferências sobre o texto. Baseei-me, portanto, na teoria interativista de leitura, que associa as duas formas de processamento, embora na época não estivesse consciente disso.

Para uma aula futura, eu não organizaria as atividades de leitura da mesma forma trabalhada, apesar de ter conseguido atingir o objetivo de motivá-los para tentar compreender um texto em inglês e discutir o assunto, tendo em vista que a aula de leitura deve ser vista como um momento de busca de novos conhecimentos, de novas perspectivas culturais por meio da língua estrangeira.

O ensino de estratégias de leitura deve ser visto como ferramenta e não como fim em si mesmo. Retomando Tomitch (2009), noto que eu, nessa aula, precisaria planejar com cuidado e fazer uma pré-leitura.

O aspecto sociointeracionista da aula é observado na interação entre professora e alunos e no fato de algumas alunas que compreenderam mais rápido o texto terem auxiliando os outros que demoravam mais.

Além do domínio de processos de natureza cognitiva, é preciso que o aluno tenha conhecimento de natureza metacognitiva em relação ao que está aprendendo. Isso ocorreu quando lhes expliquei o propósito da aprendizagem com que estão envolvidos, o que teriam que fazer e qual a finalidade. Os processos de natureza metacognitiva envolvem a consciência linguística, isto é, a consciência dos elementos sistêmicos, e da organização textual e também a consciência crítica de como as pessoas usam esses conhecimentos na construção social dos significados.

As atividades realizadas permitiram que os alunos conversassem sobre poluição ambiental, lixo reciclável, luz acesa em todos os cômodos, desperdício de água. Uma aluna disse que separa todo o seu lixo e que restos de comida ela enterra no seu quintal e utiliza como esterco para suas plantas. Outra disse que só lava a calçada com a água que ela enxágua a roupa. Outro aluno, que é pedreiro, disse que ele também economiza água em suas construções, pois eles pagam carro pipa e é caro. Ficaram uns quinze minutos comentando; cada um queria falar sobre o que fazia em sua residência ou trabalho.

Houve participação praticamente de todos os alunos, pois apresentaram seus argumentos e experiências pessoais em relação ao assunto tratado.

Em relação ao texto da “Coleção Cadernos de EJA”, propiciou o interesse e a motivação para reflexão crítica sobre o assunto abordado, pois os alunos gostaram e interagiram com o assunto por ser próximo da realidade dos mesmos.

Nesse dia, não sei se é porque tinha só os alunos mais adultos e mais interessados, a aula foi bem participativa, houve maior participação de todos e deixaram claro que gostaram do texto. Só não escreveram as frases em língua inglesa porque não deu tempo. O exercício ficou para a próxima aula.

Refletindo sobre essa aula, concordo com a afirmação já citada de que ensinar uma língua estrangeira para adultos pode requerer um pouco mais do que as habituais práticas dos professores em sala de aula de língua estrangeira. É imprescindível que o professor propicie um ambiente mais prazeroso e acolhedor para os aprendizes e senti que isso foi feito nessa aula.

Confrontando e reconstruindo minha prática a partir do descrito no diário 2, com base nas formas de ação da reflexão crítica citadas por Liberali (1999) e Romero (1998), a partir de Smyth (1992), observo que essa aula contribuiu para os alunos aprimorarem seu vocabulário e ainda debaterem sobre o assunto poluição visual e ambiental. A aula propiciou o desenvolvimento crítico em relação à não poluição do meio ambiente e sobre a sociedade em que os alunos estão inseridos.

A forma de trabalhar o texto da “Coleção Cadernos de EJA” privilegiou o entrosamento dos alunos com a professora, com os outros alunos e com o próprio assunto.

4.3 Atividades a partir do texto 2 desenvolvidas em 25 de março de 2009.

Nesta aula retomei o assunto sobre o texto *The end of the night sky*, pois havia pedido que elaborassem algumas frases sobre meio ambiente na aula anterior, mas os alunos não haviam concluído o exercício. Como descrito no diário 3.

Os PCN sugerem que as aulas de línguas estrangeiras se centrem no desenvolvimento de apenas uma habilidade: a leitura, em vez das quatro habilidades: fala, audição, escrita e leitura. Isso ocorre pelos motivos já citados no capítulo 1, porém nada impede que o professor proponha outras atividades além da leitura.

Solicitei-lhes que fizessem algumas frases em inglês sobre o assunto, no mínimo cinco frases e no máximo dez. Mesmo sendo duplas, foi uma atividade muito difícil para eles e penso que contribui para que os alunos tivessem a certeza que não sabiam montar uma frase em inglês. A relação entre leitura e escrita é muito diferente.

A leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação; os indicadores no texto como título, subtítulo, negrito, itálico e outros elementos de diagramação poderão ser utilizados

para prever qual a abrangência do texto. Objetivos de leitura e conhecimentos prévios permitem orientar a leitura de uma maneira mais precisa, crítica e eficaz. Entretanto, na escrita essas estratégias não funcionam muito bem, outros conhecimentos são necessários. Clough e Holden (2002), ao discutirem a formação para a cidadania, apontam que temos que desenvolver a confiança do aluno para expressar sua opinião própria, e que é fundamental que ele possa sentir na sala de aula que pode fazer comentários e dar opiniões sobre suas reais dúvidas e anseios. Nessa aula, quando eles não conseguiam escrever, eu questionava-lhes sobre suas dúvidas e muitos diziam que não se lembravam de mais nada, que não sabiam nem o que era verbo em português, que não conseguiam montar a frase porque no dicionário todas as palavras tinham vários significados.

Acredito que embora o aluno não conseguisse montar a frase, o fato de saber explicar e justificar suas dúvidas já é um progresso na direção do pensamento crítico, ou seja, ele já está argumentando e até criticando o sistema escolar, si próprio, etc. A forma de trabalhar a atividade de elaborar frases privilegiou somente a argumentação sobre a falta de conhecimento dos alunos e a dificuldade de ampliação do potencial dos alunos na produção escrita em inglês. Por isso a aula toda foi só para escrever as frases e fazer a correção.

Em resumo, as atividades da aula foram:

- retomada do assunto do texto da aula anterior;
- solicitação para a produção de frases;
- correção.

4.3.1 Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 2.

Confrontando e reconstruindo minha prática a partir do descrito no diário 3, observo que quando pensamos em reconstruir, imaginamos novas possibilidades de fazer, indicar novos caminhos e propor outras atividades. Eu organizaria essa aula de outra maneira, acho que pedir para escrever frases não foi uma boa atividade. Não pediria para os alunos escreverem frases do jeito que pedi. Em vez de os alunos criarem as frases, eu poderia passar as frases com todas as palavras em ordem inversa e pedir para eles as organizarem, ou antes de dar esse texto deveria explicar como procurar palavras no dicionário, poderia dar frases incompletas para eles completarem com palavras do texto. Conforme Tomitch (2009), o professor deve procurar incluir atividades que auxiliem e sirvam como guia na compreensão do texto e, dessa maneira, os enunciados e as atividades propostas devem preceder o texto, isto é, o leitor aprendiz vai para o texto a cada momento, com um ou mais objetivos específicos em mente. Eu poderia ter elaborado alguns diagramas para os alunos completarem, poderia ter dado exercícios para relacionar figuras com o texto lido, reorganizar parágrafos para formar textos, entre outras possibilidades. Poderia ter

observado mais o nível linguístico dos alunos na língua inglesa, os seus interesses e necessidades, evitando a decepção e o desinteresse pela aprendizagem da LE.

Assim, pela observação e avaliação de minha própria ação, no seu contexto de situação, percebi as contradições e os equívocos. Creio que posso posteriormente realizar esse trabalho de forma melhor e essa conclusão é resultado desta pesquisa e de minha reflexão crítica como professora.

4.4 Atividades de leitura do texto 3 desenvolvidas em 1º de abril de 2009.

Iniciei a aula explicando que leriam um texto da coleção cadernos de EJA e que trabalhariam em dupla, pois só havia uma cópia para cada dupla. Entreguei-lhes o texto e pedi que dessem uma lida rápida, que observassem que tipo de texto era.

Logo em seguida perguntei-lhes que tipo de texto era: se era uma poesia? Uma notícia? Uma charge? Alguns alunos disseram que era uma charge, pois havia desenho e estava ironizando. Eu interrompi e eu perguntei por quê? Um aluno disse que não sabia, mas que se era charge alguma coisa, ou alguém, estava sendo ironizado. Segue o texto do material da EJA.

COMPLETELY BENEFICIAL

Glasbergen



"I exercise every morning before work.
It increases my energy, reduces stress, and makes me smell
so bad that nobody comes into my cubicle to bother me."

Pedi que lessem a charge, que fizessem uma leitura rápida, expliquei que a leitura rápida era para se ter uma noção sobre o texto, que não precisariam se importar com as palavras que não sabiam. Dei dez minutos e comecei a perguntar o que haviam entendido. Se havia alguma palavra que se parecia com o português, se já conheciam alguma palavra e eles começaram a responder: *exercises, energy, stress, work, morning*. Depois perguntei se havia alguma palavra desconhecida na charge, e eles responderam que sim, que havia várias e começaram a falar: *smell, increase, before*. Eu pedi para eles fazerem a inferência e tentar entender o texto sem essas palavras, se daria certo, se teria sentido e eles começaram a dizer: exercícios todos os dias no trabalho reduz o estresse.

Eu disse que estavam no caminho correto e continuei explicando para eles o que era uma charge, e um aluno interrompeu dizendo que sempre ele via em jornais charges sobre o presidente Lula, e disse que geralmente é um texto que usa a crítica, a denúncia, a ironia.

Em resumo, a sequência de atividades de leitura utilizada nessa aula foi:

- entrega de uma cópia do texto para cada dupla;
- solicitação para que lessem rapidamente com objetivo de identificarem o tipo de texto;
- perguntas sobre o que haviam entendido;
- identificação de palavras desconhecidas e sugestão para que inferisse seus significados pelo contexto;
- comentários sobre a charge.

4.4.1 Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 3.

A sequência funcionou bem para que os alunos compreendessem o texto e se sentissem capazes de executar as atividades.

Observa-se que, ao fazer o questionamento sobre o contexto de circulação deste gênero na sociedade, fiz uma ponte entre o contexto da sala de aula e a sociedade em que o aluno está inserido. Dessa maneira, considerei o conhecimento que o aluno já traz consigo propiciando a interação do aluno com o objeto de estudo, para que a língua alvo pudesse ter maior significação como interação social. Houve interação aluno-professor, aluno-aluno e aluno objeto de estudo, neste caso, o gênero.

Conforme a descrição da aula no Diário 4 em relação à visão de linguagem, observa-se a minha preocupação em mostrar a linguagem como prática social com base na visão sociointeracional de linguagem, a qual pressupõe que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade. Quando o aluno questionou sobre que pode fazer atividade física antes de ir ao trabalho.

Retomando o discutido na fundamentação teórica sobre a abordagem interacional da língua, conforme Williams e Burden (1997), o professor deve criar as condições necessárias para que os aprendizes, de forma ativa, adquiram conhecimento, habilidades e estratégias necessárias para que possam progredir, aprender mais, lidar com problemas e atuar em uma determinada cultura e em uma sociedade em constante mudança, rompendo as barreiras da sala de aula. Essa oportunidade ocorreu quando os alunos citaram exemplos dentro da sociedade e o relacionaram com o contexto da charge, compartilhando com os outros alunos.

Dentro da visão sociointeracionista de linguagem, o desenvolvimento potencial se refere aos ciclos que estão sendo construídos. Os processos cognitivos também se referem às atividades que o indivíduo é capaz de fazer com a assistência de outra pessoa, ou seja, de um mediador, que seria um par mais competente, cujo papel não é desempenhado exclusivamente pelo professor. O conhecimento se dá por meio de interação do indivíduo com o meio. Nessa mesma direção, Williams e Burden (1997) discutem que o ser humano nasce para o mundo social, e que a linguagem é o meio que envolve o ser neste mundo. Desse modo, é papel do professor ajudá-lo a encontrar maneiras de ir em direção do próximo nível de compreensão da língua.

Em relação ao texto do material “Cadernos de EJA” cujo objetivo era aprender e entender uma charge, concluo que propiciou o interesse pela aprendizagem e motivação. Sendo um texto pequeno, facilitou a aprendizagem e a reflexão sobre o assunto. O foco das atividades não esteve na estrutura da língua, mas também no uso dela em situações reais de comunicação.

De acordo com Clough e Holden (2002), a educação para a cidadania construiria um espaço de transformações para a sociedade como um todo, na medida em que tivesse em suas bases o envolvimento em atividades ligadas à comunidade mais ampla, como por exemplo: desenvolver confiança para expressar opinião própria, desenvolver habilidades de cooperação e resolução de conflitos, de pensar criticamente e desenvolver argumentos. Analisando a descrição da aula do diário 4 e confrontando minhas ações, percebo que isso aconteceu quando os alunos davam sua opinião sobre seus patrões e comentavam a possibilidade de eles proporcionarem atividade física antes de começar a trabalhar sem descontos nenhum de salário.

Esse texto propiciou aos alunos o interesse pela aprendizagem da língua inglesa e a motivação crítica sobre o tema abordado. Depois que descrevi minha aula, informei e comecei a confrontar, percebi o quanto este trabalho está modificando e influenciando meu modo de agir e pensar. Antes não tinha muito embasamento teórico, principalmente para trabalhar com alunos da EJA. Refletia sobre minha prática, mas não conseguia mudar muita coisa, mas agora, no momento dessa aula, posso perceber minhas falhas e com a certeza

de que ainda tenho muito que melhorar, pesquisar e interagir com meus alunos. Para uma aula futura, não trabalharia esse texto da mesma forma, embora o resultado da aula tenha sido bom. Retomando Tomitch (2009), dividiria a aula em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Exploraria mais exemplos de charges na pré-leitura.

Ainda com base em Tomitch (2009), reflito sobre o fato de nós professores não sermos permanentes, nossa existência dura enquanto formos necessários. Nosso trabalho é para que o aluno vá se tornando cada vez mais independente e possa depois interpretar ou entender um texto sozinho. Por isso, o ensino deve funcionar como um guia, deve ser objetivo, bem delimitado e propiciar ao leitor conhecimento sobre qualquer assunto e torná-lo atuante na sociedade em que vive.

4.5 Atividades de leitura do texto 4 desenvolvidas em 8 de abril de 2009.

Esta aula começou tranquila, todos estavam calmos, distribui um texto do material “Caderno de EJA” para cada e pedi que fizessem uma leitura rápida. Antes de começarem a ler expliquei-lhes que o fato dessa leitura rápida e superficial era apenas para se preocuparem em procurar indicações que lhes permitissem identificar o assunto geral do texto. Determinei um tempo curto para os alunos acostumarem a fazer um “passeio” rápido pelo texto, sem atentar para os detalhes. Segue o texto do material da EJA.

A LIFE FOR CHARITY



If we really want to love we must learn how to forgive. (words by Mother Teresa)

She was born Agnes Gonxha Bojaxhiu in 1910 in Skopje, Yugoslavia. Since her father was a co-owner of a construction firm, her family lived comfortably while she was growing up. In 1928 she suddenly decided to become a nun and traveled to Dublin, Ireland, to join the Sisters of Loreto, a religious order founded in the 17th century. After studying at the convent for less than a year, she left to join the Loreto convent in the city of Darjeeling in northeast India. On May 24th, 1931, she took the name of Teresa in honor of St. Teresa of Lisieux.

Mother Teresa is among the most well-known and highly respected women in the world in the latter half of the 20th century. In 1948 she founded a religious order of nuns in Calcutta, India, called the Missionaries of Charity. Through this order, she dedicated her life to helping the poor, the sick, and the dying around

the world, particularly those in India. Her selfless work with the needy brought her much acclaim and many awards, including the Nobel Peace Prize in 1979.

Mother Teresa died of a heart attack on September 5th, 1997.

Extraído de www.ewtn.com/motherteresawords.htm



GLOSSARY

Among. entre.

Co-owner. segundo dono / sócio.

Dying. moribundo.

Highly. altamente.

Latter. último, mais recente.

Needy. necessitado.

Nun. freira.

Selfless. generoso, não egoísta.

Sick. doente.

Suddenly. de repente.

Well-known. conhecido.

Perguntei-lhes se já ouviram falar daquela mulher que estava no texto. Uma aluna levantou a mão e praticamente falou toda a história do texto. Alguns alunos mexeram com ela perguntando-lhe como ela sabia ler em inglês; e ela respondeu que apenas conhecia a história da Madre Teresa e que o resto ela foi deduzindo.

Nesse prisma, pedi-lhes que fizessem uma leitura mais detalhada para localizar algumas informações específicas no texto, como por exemplo, as datas e nomes próprios. Dei-lhes dez minutos. Enquanto eles liam, eu desenhei uma linha de tempo no quadro negro e assim que terminaram perguntei-lhes se havia muitas palavras cognatas, se havia números, datas, nome de meses etc. Quando perguntei-lhes pela datas na medida em que eles falavam eu ia anotando no quadro, por exemplo:

_____1910_____1928_____1931_____1948_____1979_____1997_____

e fui perguntando o que eles haviam entendido sobre aquelas datas. Todos os alunos praticamente responderam corretamente que em 1910 a Madre havia nascido, em 1928 decidiu tornar-se freira, 1931 ela resolveu mudar o seu nome em homenagem a Santa Teresa, em 1948 fundou a ordem religiosa das freiras, 1979 ganhou o prêmio Nobel da paz e que em 1979 ela faleceu.

Resumindo a sequência de atividades de leitura dessa aula temos:

- distribuição do texto;
- solicitação de leitura rápida com objetivo de identificar o assunto do texto;
- perguntas sobre o conhecimento dos alunos a respeito da personagem assunto do texto;
- leitura detalhada com o objetivo de localizar determinadas informações;
- identificação de palavras cognatas;
- relacionamento de datas anotadas no quadro com fatos relatados no texto.

4.5.1 Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 4.

Analisando a descrição da aula no Diário 5 e conforme fundamentação teórica do capítulo 2, observo que o conhecimento prévio da aluna sobre a personagem do texto teve importância fundamental para que ela pudesse compreender boa parte do texto e fazer inferências. A aluna pôde perceber a série de sentenças como um texto e não como sentenças soltas, não relacionadas entre si.

Os alunos puderam constatar que a compreensão em leitura é uma atividade que envolve a integração do velho com o novo, e depende muito de inferências: “atividades cognitivas que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas.

Nessa sequência, observo que conduzi melhor a aula: dei instruções mais precisas, explorei melhor o conhecimento prévio dos alunos e estabeleci objetivos de leitura detalhada mais precisos e úteis aos alunos. Embora o texto fosse longo, os alunos chegaram a uma compreensão muito boa.

Considero que houve interação aluno-professor, aluno-aluno e aluno objeto de estudo, neste caso, o texto. Assumi papel de facilitador, propondo atividades adequadas à idade dos alunos, pois a teoria cognitivista foca a capacidade mental do discente como selecionador e organizador das informações num processo de elaboração, interpretação dos conteúdos a serem aprendidos e o estabelecimento de relações entre a nova aprendizagem, seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida. Nessa aula pude propiciar isso aos alunos tendo em vista que o ensino e a aprendizagem, da perspectiva

Sociointeracionista, tem como ponto de partida o conceito de que a construção do conhecimento se dá por meio de interação do indivíduo com o meio.

O texto da coleção “Cadernos de EJA ”mostrou-se interessante para a faixa etária dos alunos e cumpriu um dos objetivos do ensino de língua estrangeira, que é contribuir para que o aluno conheça aspectos culturais diferentes daqueles presentes em sua comunidade e passe a refletir acerca do outro e de si próprio.

Praticamente todos os alunos já haviam ouvido falar de Madre Teresa, portanto, o texto propiciou o interesse pela aprendizagem da língua inglesa e a motivação para a reflexão crítica sobre o tema abordado, pois alguns alunos ficaram comentando sobre a Madre ser de uma classe social boa e largar tudo para ajudar aos necessitados.

Considero que atingi meu objetivo nesta aula, pois os alunos participaram, interagiram entre si e com o texto, além de realizarem as atividades solicitadas sobre o texto da Coleção Cadernos de EJA, cujo objetivo era aumentar a capacidade de compreensão de textos em língua inglesa dos alunos.

Na data dessa aula, usei as estratégias que achava que seriam ideais e obtive bons resultados. Hoje eu não daria essa aula da mesma forma, pois naquela época ainda não conhecia toda essa teoria apresentada e atualmente vejo que poderia reconstruir minhas ações com maior embasamento teórico, trabalhando melhor especialmente a exploração do conhecimento prévio dos alunos na pré-leitura do texto.

Conforme fundamentação teórica exposta no capítulo 2, a reflexão crítica é aquela que em que os educadores em geral conscientizam-se do seu próprio discurso, passando a entender as incoerências do processo social. Esse tipo de reflexão possibilita uma reconstrução da experiência partindo-se para novas ações, tornando o profissional emancipado, autônomo ou capaz de articular uma consciência madura sobre sua prática. Nesse ponto de minha reflexão, noto que antes não tinha muito embasamento teórico e quando pedia para os alunos darem uma rápida olhada pelo texto, achava que isso contribuía para o melhor entendimento do mesmo, mas agora percebo se tivesse usado a estratégia da pré-leitura o entendimento dos alunos seria outro, pois uma das recomendações de vários estudiosos da área de leitura é a divisão da aula em três momentos, cada um com objetivo específico.

Confrontando e reconstruindo minha prática a partir do descrito no diário 5, retomo Tomitch (2009) no que se refere à fase de pré-leitura. Quando os alunos ainda não têm em mãos o texto a ser lido, o professor deve preparar atividades que tragam à tona o assunto do texto, com o objetivo de verificar o que eles sabem sobre o assunto, o quanto eles sabem, e assim prepará-los para a leitura subsequente do texto. Eu poderia antes de apresentar o texto ter passado um vídeo sobre a Madre Teresa, ou algum documentário

mostrando a realidade dos lugares citados no texto como: *Yugoslavia, Dublin, Ireland e Índia*, ou simplesmente ter perguntado o que sabiam sobre a mulher da foto.

Os registros do diário permitem o processo de reflexão crítica sobre minhas aulas de leitura na EJA, pois conforme Zabalza (1994), o professor ao narrar a sua experiência recente, não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional. Retomando Liberali e Zynger (2000), percebo que o diário me tornou metacognitiva sobre as minhas ações ao descrever o que fiz, o que senti e por que o fiz.

4.6 Atividades de leitura do texto 4 desenvolvidas em 15 de abril de 2009.

Nessa aula eu continuei a atividade do texto 4, conforme a descrição da aula no Diário 6, que era para eles tentarem fazer uma linha de tempo com datas mais importantes de sua vida e colocar um verbo em cada data. Desenhei uma linha de tempo na lousa, expliquei que eles poderiam colocar cinco datas mais importantes e para exemplificar fui perguntando para alguns alunos que datas eles considerariam como mais importantes, e eles falaram: data de nascimento, de casamento, de nascimento dos filhos, de namoro, de formatura, de morte, de viagem, etc. Na medida em que falavam, eu anotava na lousa, por exemplo:

1968	_____	1986	_____	1991	_____	1999	_____	2008
<i>born</i>		<i>form</i>		<i>marry</i>		<i>divorce</i>		<i>travel</i>

Dentro da visão sociointeracionista de linguagem, o desenvolvimento potencial se refere aos ciclos que estão sendo construídos. Os processos cognitivos também se referem às atividades que o indivíduo é capaz de fazer com a assistência de outra pessoa, ou seja, de um mediador, que seria um par mais competente, cujo papel não é desempenhado exclusivamente pelo professor. Enfatizando que o ensino da gramática e do vocabulário não são foco de aprendizagem de leitura, mas ambos fazem parte integrante da linguagem, no que se refere à seleção dos aspectos gramaticais a serem ensinados dei prioridade àqueles que vão efetivamente auxiliar o aluno na compreensão do texto. Por isso escrevi alguns verbos no quadro e perguntei se conheciam como: *TO TRAVEL - TO DIE - TO MOVE - TO OPEN - TO CLOSE - TO STUDY - TO FINISH - TO WORK - TO MARRY - TO DIVORCE - TO TRAVEL*.

Alguns alunos lembraram dos verbos e a maioria não lembrara nem do assunto do texto. Distribuí os dicionários para eles procurarem os verbos que não havia no quadro ou cujo significado não sabiam. Alguns terminaram na primeira aula e pedi que fossem

ajudando os outros que estavam com dificuldades com os verbos. Eu fiquei o tempo todo os auxiliando com os dicionários, a achar o verbo adequado para a sua linha do tempo.

Em resumo, a sequência desta aula foi:

- solicitação para os alunos fazerem uma linha do tempo com datas importantes de suas vidas;
- solicitação para colocarem um verbo para cada data, indicando o acontecimento importante;
- exemplificação na lousa de alguns verbos;
- distribuição de dicionário para busca de significado dos verbos.

4.6.1 Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 4.

Essa foi uma das atividades mais difíceis que passei para eles. Muitos não conseguiram, nem todos gostaram da atividade, pois sentiram muitas dificuldades, alguns pediram para fazer em Português mesmo, pois já estavam cansados de tanto procurar no dicionário. Dos oito dicionários de Inglês que há na escola, alguns estavam faltando páginas, por isso permiti que fizessem em Português e depois, se houvesse possibilidade, passariam para a Língua Inglesa.

Retomando o discutido na fundamentação teórica sobre a abordagem interacional da língua, conforme Williams e Burden (1997), ao discutirem essa teoria, dizem que o aluno é visto como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem, e que se deve respeitar o desenvolvimento de cada faixa etária. O professor assume papel de facilitador, quando propõe atividades adequadas às idades dos alunos. Nesse prisma, tentei facilitar e ajudar o máximo possível para que conseguissem realizar a atividade, respeitando o ritmo dos alunos.

O texto proposto pelo material da EJA propiciou interesse pela aprendizagem da língua inglesa e a motivação para a reflexão crítica sobre os temas neles abordados, pois na parte de leitura e entendimento do texto, essa aula foi bem interessante.

A reflexão é fundamental para os educadores porque aqueles que se apóiam neste processo reflexivo, em seus próprios contextos de atuação, tornam-se conscientes das influências que recebem e conseguem dar direcionamento às suas ações, tornando-se autônomos para transformar sua realidade, segundo Romero (1998) e Liberali (1999). Dessa maneira, analisando a descrição da aula no Diário 6 e confrontando minhas ações percebo que houve entendimento e participação de todos os alunos. Porém, para a atividade escrita eu segui a sugestão do livro de atividades do material “Cadernos de EJA” e foi um fracasso. O resultado esperado era familiarizar o aluno com o passado simples dos verbos, inclusive

em sua forma negativa. Foi um fracasso, porque não tinha material adequado para consultar, e a grande maioria não lembrava de verbos.

Considerando os objetivos de ensino de Língua Estrangeira para EJA comentados no capítulo 1, que se centram na habilidade de leitura, é possível concluir que atividades como essa com os verbos é inadequada para esse público. Esse tipo de atividade exige conhecimento de nomenclatura gramatical, identificação de categorias sintáticas e um certo nível de análise linguística muito difícil para esses alunos.

Para outra turma eu faria diferente. Mudaria a parte escrita. Poderia até pedir uma linha de tempo, mas antes disso daria uma revisão sobre verbos, no presente, no passado, na forma afirmativa, negativa e interrogativa; ou apresentaria uma lista dos verbos do texto com suas respectivas traduções, ao final do texto a ser lido; ou antes, faria uma atividade de pré-leitura incluindo as palavras-chave do texto a ser lido, fazendo uma interligação das mesmas. Com esse trabalho com o vocabulário, poderia ajudar a reter as palavras trabalhadas na ativação do conhecimento prévio em relação ao conteúdo do texto a ser lido.

O processo de reflexão do professor está atrelado à análise de suas ações, ao entendimento dos pressupostos teóricos que as fundamentam e das relações presentes nelas, conduzindo o professor a reconstruir a sua prática. Antes desta pesquisa eu não tinha muito embasamento teórico, principalmente para o trabalho com alunos da EJA. Refletia sobre minha prática, mas não conseguia mudá-la muito na sala de aula. Agora esse tipo de reflexão possibilita uma reconstrução da minha experiência, permitindo-me ações que contribuam para que me torne uma profissional emancipada, autônoma e capaz de articular uma consciência madura sobre minha prática no ensino da LE.

4. 7. Atividades de leitura do texto 5 desenvolvidas em 22 de abril de 2009.

Esse texto faz parte da “Coleção Cadernos de EJA”: Economia Solidária e Trabalho. Em relação aos outros textos trabalhados, difere quanto ao gênero, pois os outros até então foram charge, biografia e propaganda. Esse é um texto informativo no formato de verbete de enciclopédia.

Iniciei a aula cumprimentando-os e perguntando como foi o feriado prolongado. Alguns responderam que tiveram descanso só da escola, pois trabalharam do mesmo jeito, outros disseram que aproveitaram para estudar, pois nesta semana começavam as provas. Neste dia a sala estava super tranqüila, pois havia somente 25 alunos. É comum no término do primeiro bimestre alguns alunos desistirem, pois não acompanham, ou não se acostumam a deixar os filhos pequenos em casa, ou não têm com quem deixar os filhos, ou arrumam algum emprego e não conseguem chegar às 19:00 horas, e o regimento da escola

não permite que nenhum aluno chegue na 2ª aula. Por isso alguns desistem no meio do semestre.

Conforme a descrição da aula no Diário 7, escrevi na lousa bem grande o título do texto: **“SOCIAL ECONOMY A 3RD SECTOR IN ECONOMIES”** e perguntei se conheciam alguma palavra ou a frase que estava na lousa. Alguns disseram que era sobre economia, uma senhora perguntou o que significava aquele 3rd. Expliquei-lhe que era um numeral ordinal: *first, second, third* e pedi-lhes que lessem o texto observando as palavras, como fizeram com as palavras do título, que são praticamente todas cognatas. Dei uns quinze minutos para que lessem o texto. Pois o texto é extenso.

Segue o texto do material da EJA.

SOCIAL ECONOMY A 3RD SECTOR IN ECONOMIES



Economies may be considered to have three sectors:

- 1 The **business private sector**, which is privately owned and profit motivated;
- 2 the **public sector** which is owned by the state and provides services in the public interest;
- 3 the **social economy**, that embraces a wide range of community, voluntary and not-for-profit activities.

Sometimes there is also reference to a fourth sector, **the informal sector**, where informal exchanges take place between family and friends.

The third sector can be broken down into three sub-sectors; the community sector; the voluntary sector and the social enterprise sector:

- The community sector includes those organisations active on a local or community level, usually small, modestly funded and largely dependent on voluntary, rather than paid, effort. Examples include neighbourhood watch, small community associations, **civic societies**, small support groups, etc.
- The UK's National Council for Voluntary Organizations describes the voluntary sector as including those organizations that are: formal (they have a constitution); independent of government and self-governing; not-for-profit and operate with a meaningful degree of volunteer involvement. Examples include housing associations, large charities, large com-

munity associations, national campaign organisations, etc.

- According to the UK government's definition, the **social enterprise** sector includes organisations which "are businesses with primarily social objectives whose surpluses are principally reinvested for that purpose in the business or in the community, rather than being driven by the need to maximise profit for shareholders and owners". Examples include **cooperatives, building societies, development trusts** and **credit unions**.

The social economy spans economic activity in the community, voluntary and social enterprise sectors. The economic activity, as with any other economic sector, includes: employment; financial transactions; the occupation of property; pensions; trading; etc.

The social economy usually develops because of a need to find new and innovative solutions to issues (whether they be socially, economically or environmentally based) and to satisfy the needs of members and users which have been ignored or inadequately fulfilled by the private or public sectors.

By using solutions to achieve not-for-profit aims, it is generally believed that the social economy has a distinct and valuable role to play in helping create a strong, sustainable, prosperous and inclusive society.

Fonte ► *Wikipedia – A Enciclopédia Livre*

Enquanto eles estavam lendo, fui fazendo a chamada e preenchendo uma pasta que tem que ser preenchida além do diário do professor.

Eles demoraram uns 20 minutos para ler o texto e grifar todas as palavras cognatas. Comecei a explicar e perguntei se havia muitas palavras repetidas. Eles falaram que a palavra economia apareceu várias vezes, expliquei-lhes que quando uma palavra aparece várias vezes em um texto em inglês significa que ela é importante e que o assunto é sobre essa palavra.

Depois desse tempo, perguntei-lhes sobre qual assunto era o texto e alguns disseram que era sobre economia. Um senhor pediu que eu lesse para eles, pois esse texto é muito grande e eles entenderiam melhor se eu fosse lendo parágrafo por parágrafo, e assim o fiz, lia parágrafo por parágrafo e ia perguntando se havia palavras cognatas e mais ou menos o que conseguiam entender de cada parágrafo. Embora Tomitch (2009), priorize a leitura silenciosa nas aulas de leitura, pois segundo a autora a leitura em voz alta perde seu significado uma vez que acrescenta um fator a mais à leitura, que é a pronúncia, fiz a leitura só para auxiliar o entendimento do aluno e não para averiguação de pronúncia.

Uma aluna disse que no primeiro parágrafo estava dizendo sobre a economia, que pode ser considerada por três setores: privado, público e social. Um senhor que nunca responde nada na sala de aula, participou e disse que no segundo parágrafo estava se referindo ao quarto setor, o setor informal entre famílias e amigos. No terceiro parágrafo um aluno disse que havia poucas palavras cognatas, ficou reclamando que quando isso acontecia ficava difícil de entender o texto. Outra aluna discordou, pois disse que neste parágrafo dava para entender perfeitamente e disse que o terceiro setor pode ser dividido em três sub-setores: o setor comunidade, o setor voluntário e o setor social. E ainda disse que o restante do texto estava explicando o que era cada setor. Bateu o sinal e disse que continuaríamos na próxima aula.

Em resumo, a sequência de atividades da aula foi:

- apresentação do título na lousa;
- solicitação para que tentassem entender alguma palavra na lousa;
- solicitação para que lessem o texto procurando entender as palavras cognatas;
- questionamento sobre o assunto do texto;
- leitura em voz alta e questionamentos, parágrafo por parágrafo, sobre o sentido de palavras cognatas;
- comentários dos alunos sobre o texto.

4.7.1 Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 5.

Refletindo sobre as atividades de leitura dessa aula, observo que trabalhei melhor na fase de pré-leitura do texto, explorando conhecimentos prévios dos alunos a partir do título. Isso pode ter facilitado a leitura e servido de modelo para que os alunos usassem a estratégia de observar palavras cognatas, já que o texto apresentava muitas palavras.

Assumi o papel de facilitador, propondo atividades adequadas à idade dos alunos e dei oportunidade de interação entre eles mesmos, com o texto e comigo.

Quando fiz a leitura oralmente e expliquei parágrafo por parágrafo, fui mediadora do processo de construção do conhecimento, que se dá por intermédio de interações sociais. Assim os alunos, com o meu auxílio e de outros alunos, conseguiram gerir as informações para transformá-las em conhecimento próprio e resolver tarefas de construção de significado, além de compreenderem o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira mais completa.

O texto proposto pelo material da EJA propiciou o interesse pela aprendizagem da língua inglesa e a motivação para a reflexão crítica sobre o tema abordado, tendo em vista que todos os alunos participaram bastante. Eles até fugiram um pouco do texto, pois muitos participam querendo contar suas vivências e angústias.

Conforme a fundamentação teórica exposta no capítulo 2, a reflexão crítica do professor, resumidamente, consiste em questionar suas ações: qual é a finalidade da aula? Quais são suas consequências sócias? Por que fez determinada ação? E assim ele pode ser entendido e entender-se como intelectual transformador, responsável por formar cidadãos ativos e críticos dentro da sociedade.

Confrontando e reconstruindo minha prática a partir do descrito no diário 7, percebo que minha prática está servindo para melhorar o entendimento dos alunos em relação à LE. Acredito que a cada aula eu esteja melhorando e superando minhas angústias em relação a como ensinar a LE para os alunos da EJA. Enfatizo, no entanto, que ainda tenho muito que aprender e a melhorar. Idealizo essa aula no futuro bem melhor do que hoje, pois a cada dia aprendo mais e acredito que poderei acrescentar mais teorias em minha prática.

4.8 Atividades de leitura do texto 5 desenvolvidas em 29 de abril de 2009.

Conforme a descrição da aula no Diário 8, iniciei a aula com o mesmo texto da aula anterior **“SOCIAL ECONOMY A 3RD SECTOR IN ECONOMIES”**. Pedi que lessem para relembrar o assunto enquanto eu fazia a chamada. Sempre que continuo algum texto da aula anterior, praticamente a primeira aula fica só para relembrar o que foi lido e feito anteriormente, pois sempre há alguns alunos que não estavam presentes e tenho que retomar o assunto. Mesmo os que estavam presentes também gostam que eu faça essa revisão.

Considero o conhecimento que o aluno já traz consigo, propiciando a interação do aluno com o objeto de estudo para que a língua alvo possa ter maior significação como interação social. Há interação aluno-professor, aluno-aluno e aluno objeto de estudo, neste caso, o texto.

Em relação à visão de linguagem, a minha preocupação é mostrar a linguagem como prática social com base na visão sociointeracional de linguagem, a qual pressupõe que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade, conforme Williams e Burden (2002), o professor deve criar as condições necessárias para que os aprendizes, de forma ativa, adquiram conhecimento, habilidades e estratégias necessárias para que possam progredir, aprender mais, lidar com problemas e atuar em uma determinada cultura e em uma sociedade em constante mudança, rompendo as barreiras da sala de aula. Essa oportunidade ocorreu quando propus que trabalhassem em grupo. Pedi que fizessem grupos de 3 a 4 pessoas e que deveriam escrever o que entenderam do texto, em linhas gerais. Deixei bem claro aos grupos que eles não deveriam fazer a tradução de palavra por palavra, mas sim obter uma compreensão geral do texto. Deveriam retirar alguns verbos, adjetivos e substantivos do texto.

De acordo com Tomitch (2009), a principal consequência para a sala de aula de leitura é que o vocabulário a ser ensinado passa a ser visto não somente como uma lista de palavras isoladas cujo significado o aluno precisa aprender, mas como palavras que interligadas a conceitos vão auxiliar na compreensão do texto. Isso pude evidenciar quando fiz um quadro na lousa para ajudar esclarecer o vocabulário.

SUBSTANTIVOS	VERBOS	ADJETIVOS
Economy: economia	Has: tem	Social:social
Role: papel	To play: desempenhar	Valuable; valioso
Society: sociedade	Create: criar	Distinctive: distintivo
Helping: ajuda		Strong: forte

Depois ainda pedi que cada grupo fizesse sua avaliação de entendimento de texto em inglês e que expusessem para a sala: 1º grupo: todos estamos entendendo na medida do possível, dentro de nossas limitações; 2º grupo: achamos o texto de fácil compreensão, e o nosso rendimento está bom, porque só de olhar conseguimos colocar palavras em inglês para o português com facilidade, mas ainda temos muito o que aprender, como por exemplo separar substantivo de verbo e adjetivo; 3º grupo: deu para entender um pouco mais sobre o que está escrito no texto, pois tinha uma aluna no grupo que conhecia quase todas as palavras; 4º grupo: está mais fácil de entender o texto em inglês, pois fazia muito tempo que

não estudávamos e o inglês era um bicho de sete cabeças: 5º grupo: nós entendemos o texto em inglês dentro de nossas limitações; 6º grupo: achamos que ainda temos dificuldades para entender e traduzir o texto, para nós é tudo muito estranho, nós ficamos muito tempo fora da escola.

Em resumo, nessa aula fizemos:

- retomada do texto;
- nova leitura do texto;
- exercício em grupo para escritura em português das idéias gerais do texto;
- exercício de retirada de verbos, adjetivos e substantivos do texto;
- avaliação em grupo do entendimento de texto em inglês.

4.8.1 Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 5.

Quando pedi um trabalho em grupo e propus condições para que os alunos se relacionassem entre si superando as defasagens de conhecimento, interagindo e participando da atividade, evidenciei como o educador crítico teria que dar voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagem. Isso funcionou muito bem.

Analisando a descrição da aula no Diário 8 e confrontando minhas ações, de acordo com a fundamentação teórica exposta no capítulo 2, a reflexão crítica do professor resumidamente, consiste em não só o pensar sobre a prática, mas o desenvolvimento de alternativas de atividade docente em uma perspectiva que veria o papel da escola como não neutro, por exemplo: desenvolver a postura crítica em que a reflexão e ação ajudem os alunos a superarem as injustiças econômicas, políticas e sociais. Isso aconteceu quando todos se ajudaram para conseguir realizar as atividades superando suas deficiências.

Pude constatar que a atividade de reescritura em português foi boa e eu a repetiria. Porém, acredito que melhoraria minha prática, não repetisse a atividade de identificação de verbos, adjetivos e substantivos. Esse exercício não é propriamente de leitura. É de análise linguística e para esse vale o mesmo comentário feito sobre as atividades com verbos a partir do texto 4 (seção 4.6.1).

4.9 Atividades de leitura do texto 6 desenvolvidas em 13 de maio de 2009.

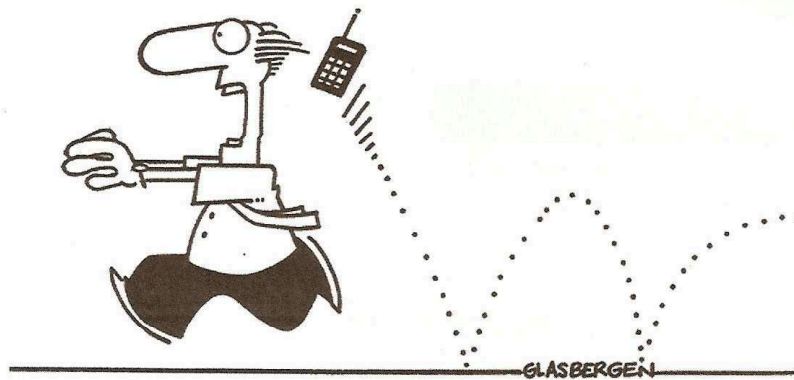
O assunto da aula era sobre Tecnologia e Trabalho. O texto foi escolhido por ser uma charge que faz parte da “Coleção Cadernos de EJA”. A charge apresenta a ironia da tecnologia, que tanto desejamos, mas que nos persegue e nos deixa sem tempo e sossego. Muito se fala do conforto do celular, do e-mail, dos canais de chat, etc. No entanto, isso

pode significar mais estresse e menos possibilidade de repouso da mente, que é essencial para a saúde. Segue o texto do material da EJA.

TEXTO 20

Tecnologia e cotidiano

TECHNOLOGICAL OVERDOSES Randy Glasbergen



**“I just want a few minutes of peace
and quiet — LEAVE ME ALONE!!!!”**

Como sempre, pedi-lhes que fizessem uma leitura para entender sobre qual assunto tratava o texto. Deixei que lessem o texto mais ou menos uns 10 minutos. Como este texto é uma charge pequena eu a escrevi na lousa:

TECHNOLOGICAL OVERDOSES

“I Just want a few minutes of peace and quiet ___ Leave me alone!!!!”

Depois de dez minutos, perguntei-lhes se tinham alguma idéia sobre que tipo de gênero textual era, se conseguiram entender o texto ou não? Um aluno disse que era uma notícia. Eu perguntei: “que tipo de notícia”? Ele disse que não sabia. Outra aluna disse que era um cartum, que estava ironizando, mas que não tinha certeza. Ela quase disse charge, mas não completou, não lembrava o nome. A maioria disse que não sabia. Observa-se que, ao fazer o questionamento sobre o contexto de circulação deste gênero na sociedade, fiz uma ponte entre o contexto da sala de aula e a sociedade em que o aluno está inserido. Dessa maneira, considerei o conhecimento que o aluno já traz consigo propiciando a interação do aluno com o objeto de estudo.

Eu disse que era uma charge e perguntei o que eles achavam que estava sendo ironizado, se havia alguma palavra conhecida ou muito parecida com o português e eles responderam: *just, overdose, technological, minutes, quiet*. Vários alunos participaram, dizendo que era para eu dar textos assim, pequenos e fáceis.

Logo em seguida, perguntei-lhes o significado de cada uma das palavras cognatas ditas por eles. Começaram falando que *just* significava justo. Expliquei-lhes que *just* não significava justo nesta charge e pedi-lhes que procurassem no dicionário a palavra *just*.

Esperei alguns minutos e uma aluna disse que significava apenas. Expliquei que *just* era um advérbio que antecedia ao verbo. Passei o significado na lousa da palavra *just* igual estava no dicionário: *just*: adj. justo, imparcial; adv., apenas, justamente, somente.

Pedi-lhes que procurassem qual significado ficaria melhor e alguns responderam que realmente era apenas. Reforcei que às vezes as palavras muito parecidas com o português não se encaixavam no contexto ou eram falsos cognatos. Um aluno então disse: “EU APENAS QUERO ALGUNS MINUTOS DE PAZ E QUIETO – DEIXE-ME SOZINHO.”

Na proposta de atividade do material “Cadernos de EJA”, o objetivo para esse texto é aprender parte do vocabulário de contáveis e não contáveis em inglês, por isso, logo em seguida, escrevi na lousa as palavras: *water, flower, house, pollution, hour, dollar, money, rice, cat, company, mayonnaise, music*. Expliquei-lhes que em inglês temos substantivos que se podem contar e substantivos que não se podem contar; que são chamados “*countable*” e “*uncountable names*”.

Dividi a lousa em duas partes, coloquei de um lado *uncountable nouns* e do outro lado *countable nouns*, expliquei-lhes mais uma vez e pedi-lhes que separassem as palavras em contáveis e incontáveis:

Uncountable		Countable	
Milk	- gasoline - coke	Egg	- car - accident
Air	- cheese - butter	Envelope	- Idea - bus

Soup	- olive oil	- water	Cell phone	- email	- books
Sand	- plastic	- money	Flowers	- house	- hour

Nesta aula, o foco principal era que os alunos compreendessem o conceito de contável e não contável, ainda que não memorizassem muitos exemplos. Foi usado um texto mais simples, a charge, que é um gênero-textual que os alunos gostam e sentem maior facilidade na leitura e interpretação. Quando escrevi no quadro a charge e fui explicando palavra por palavra e o seu significado no contexto, observei maior atenção por parte dos alunos em relação ao texto, pois quando o texto é grande, eles já dizem de cara que não sabem ler, nem fazer.

A sequência de atividades de leitura, portanto, foi a seguinte:

- apresentação do texto para a leitura;
- solicitação de leitura para compreensão geral e reconhecimento do texto;
- questionamento sobre o texto a partir de sua redação na lousa;
- exploração de palavras cognatas e esclarecimentos sobre falsos cognatos.

4.9.1 Reflexão crítica sobre minhas ações nas atividades de leitura do texto 6.

Em relação aos processos que foram trabalhados com a palavra *just*, percebo que criei condições necessárias para que os alunos adquirissem, de forma ativa, conhecimento linguístico, habilidades e estratégias para entender o significado da palavra no contexto. Retomando o discutido na fundamentação teórica sobre a abordagem interacional da língua, conforme Williams e Burden (2002), o professor deve criar as condições necessárias para que os aprendizes, de forma ativa, adquiram conhecimento, habilidades e estratégias necessárias para que possam progredir, aprender mais, lidar com problemas e atuar em uma determinada cultura e em uma sociedade em constante mudança, rompendo as barreiras da sala de aula. Essa oportunidade ocorreu quando os alunos procuraram o significado da palavra *just* no dicionário e entenderam-no dentro do contexto do texto.

A leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação eficaz na perspectiva interativista, depende também do objetivo de leitura e dos conhecimentos prévios que permitirão orientá-la de uma maneira mais precisa e crítica. As atividades de leitura desenvolvidas permitiram esse processo.

O exercício sobre os substantivos contáveis e incontáveis, no entanto, foi péssimo. Os alunos tiveram muitas dificuldades de assimilar o conteúdo. Definitivamente, o conceito de contável e não contável é dispensável para eles, não há necessidade de apresentar esses conceitos, é melhor ficar só na leitura. Novamente observo que os exercícios de

análise linguística não são adequados aos alunos da EJA. Vale ressaltar que as atividades em grupo eles gostam, compreendem e adotam atitudes de solidariedade e cooperação no dia a dia escolar. Além de se posicionarem de maneira crítica e responsável, utilizando o diálogo como forma de tomar decisões sobre o texto.

Houve grande participação da sala nas atividades de leitura, apesar de 5 alunos estarem fazendo trabalho de outra disciplina. O texto proposto pelo material da EJA propiciou o interesse pela aprendizagem da língua inglesa e a motivação sobre o tema abordado.

4.10 Conclusão do capítulo 4

Neste capítulo analisei minhas ações em sala de aula, por meio dos registros em diários, para responder as duas perguntas de pesquisa. Pude concluir que, além de contribuir para a construção da cidadania e favorecer a participação social, o material da EJA utilizado nas aulas permitiu que os alunos jovens e adultos ampliassem a compreensão do mundo em que vivem e de outras comunidades. Esse material usado nas aulas e analisado por mim contribuiu para a aquisição de conhecimentos em leitura na língua inglesa, para o interesse pela aprendizagem da língua e para a motivação para a reflexão crítica sobre os temas neles abordados, além de orientar minha prática.

Quando os alunos participaram na leitura dos textos: *Illegal in Miami*, *The end of the night sky*, *Social Economy a 3rd Sector in Economies* e *Technological Overdoses*, tiveram oportunidade de comentar sobre ascensão profissional, lazer, novas tecnologias.

Tanto na Proposta Curricular para a EJA-LE (Brasil, 2002), quanto nos PCN-LE (Brasil, 1998), é sugerida a abordagem sociointeracionista que pressupõe que a linguagem seja utilizada, com a finalidade de estabelecer a comunicação entre as pessoas dentro de um contexto social específico, privilegiando as práticas sociais. Os PCN-LE sugerem a priorização de textos que abordem situações originais de comunicação, relativas às atividades do cotidiano ou, ainda, situações do interesse dos alunos. Essas situações foram vivenciadas quando trabalhei o texto *A Life for Charity*.

Os conteúdos devem ter como foco de aprendizagem a construção social do significado, que permita ao aluno avançar em seus conhecimentos com autonomia, não apenas quanto a conceitos e procedimentos, mas de forma a desenvolver no aluno a consciência crítica sobre os valores e atitudes evidentes naquele contexto social abordado, privilegiando o significado e a relevância da situação de comunicação. No texto *Completely Beneficial*, pude evidenciar o interesse e participação dos alunos pelo aprendizado de LE.

Retomando as perguntas de pesquisa e fazendo uma síntese dos resultados, concluo que de acordo com os registros dos diários, é possível perceber que os textos

propostos pelo material da EJA propiciaram o interesse pela aprendizagem da língua inglesa e a motivação para a reflexão crítica sobre os temas neles abordados. Os alunos perceberam que a aprendizagem foi favorecida mediante a interação com o material e classificaram os textos e as atividades como atraentes, interessantes. Alguns textos foram considerados de fácil compreensão. As figuras, as palavras cognatas e estratégias usadas desempenharam um papel importante, pois serviram de suporte para a compreensão dos textos, do vocabulário e das atividades propostas. O conhecimento estratégico foi mencionado pelos alunos como relevante, pois mudou a concepção de leitura, que passou agora a ser voltada para a compreensão dos pontos principais e detalhes, datas, números e outros indícios do texto, a partir do conhecimento prévio. O reconhecimento dos cognatos foi a estratégia de leitura que mais facilitou a compreensão dos textos.

Além disso, o aspecto afetivo da aprendizagem apareceu nos comentários dos alunos e mostra que eles sentiram-se valorizados, capazes de produzir e apresentar algo diferente em língua estrangeira. Muitos evidenciaram sentimentos positivos de emoção e felicidade ao representarem papéis diferentes do cotidiano. Para esses alunos, as atividades desenvolvidas com o material da EJA apontaram para a superação de obstáculos, que poderiam até bloquear a aprendizagem.

Os alunos revelaram maior interesse pela língua inglesa, que passou a ser utilizada como instrumento ao alcance deles. Propiciou momentos de interação entre o grupo de alunos, uma vez que a dinâmica em sala de aula apontava para o trabalho em dupla ou em pequenos grupos e com a professora. Em decorrência disso, parece que muitos alunos passaram a ter uma visão mais positiva de outros colegas, em especial durante a elaboração das frases em inglês, o que fortaleceu os vínculos de amizade e respeito entre esses alunos.

Em relação à segunda pergunta: “Como os registros do diário permitem o processo de reflexão crítica sobre minhas aulas de leitura na EJA?”, apóio-me nas definições das ações de “confrontar” para entender minhas ações dentro de um contexto histórico, e de “reconstruir”, para perceber as relações entre teoria e minha prática. Conclui que posso melhorar minha prática futura principalmente no planejamento das atividades de pré-leitura e pós-leitura dos textos e, ainda, no enfoque exclusivo em atividades de leitura, sem inclusão de exercícios de análise linguística.

Entendo que, como professora, em sala de aula pude propiciar poucos momentos de reflexão, estimulando o aluno a elaborar, analisar e refletir sobre o texto, pois oferecer apenas leituras não significa que o professor esteja estimulando o pensar crítico, uma vez que também esta atividade pode ser realizada de forma autoritária sem a participação efetiva dos alunos. Desse modo, analisando os resultados obtidos, foi possível avaliar criticamente minhas próprias ações e desenvolver em mim e em meus alunos uma visão

ampliada do significado de ensinar e aprender. Ou seja, não adianta ter um material adequado, se o professor não se dispuser a pesquisar, analisar e verificar o que mais interessa para a turma em que ele leciona.

CONCLUSÃO

Conforme já apontado no final do capítulo anterior, os resultados indicaram que, é possível desenvolver atividades de leitura em língua inglesa com alunos da EJA, a partir de estratégias adequadas. As palavras cognatas mostraram-se o elemento facilitador na compreensão dos textos e merecem atenção do professor.

O processo de reflexão crítica sobre minhas aulas de leitura na EJA permitiu concluir que as atividades de leitura propostas seguiram basicamente a seguinte sequência:

- entrega de cópia do texto;
- instrução para leitura rápida, com observação de figura, negrito, números, símbolos;
- questionamento sobre o entendimento básico do texto;
- leitura detalhada junto com os alunos com ênfase nas palavras cognatas;
- reflexão dos alunos sobre o texto;
- exercício sobre o assunto do texto.

No início da pesquisa quando fiz essa sequência, por falta de uma metodologia mais adequada, foram surgindo alguns problemas como por exemplo: assim que eu entregava a cópia do texto, eu já solicitava aos alunos que lessem, sem nenhuma atividade de pré-leitura. Da mesma forma, incluía pouco o inglês na pré-leitura e fiz análise linguística de alguns textos

Refletindo criticamente, embora tenha feito alguns itens da sequência inadequadamente percebo que tive atitude positiva diante dos alunos, apresentei conteúdos adequados para esse grupo, valorizei o conhecimento prévio, despertei nesses alunos a consciência do conhecimento que acumularam ao longo da vida.

No início, eu organizei as atividades de acordo com o conhecimento sobre leitura que eu tinha, no entanto, ao longo da pesquisa bibliográfica, que se deu inclusive após o término da escrita dos diários, aprimorei meus conhecimentos sobre leitura em inglês e por isso as possibilidades de aprimoramento em minhas aulas são enormes. Uma aula dada com embasamento teórico é uma aula bem preparada, com objetivos claros, com respeito aos diversos estilos de aprendizagem dos alunos, além de fazer a ligação entre o texto e a realidade do aluno, consolidando o que foi aprendido através da utilização dos conteúdos em situações que lhes sejam relevantes. Após esse processo de reflexão crítica, poderei aprimorar a sequência de atividades de leitura principalmente no que se refere à pré e pós-leitura.

Exercícios sobre o assunto do texto que se referem à análise linguística não se mostraram eficientes. Concluo que o ensino de LE na EJA, com base em meus dados de

pesquisa, é mais produtivo se for focado na habilidade de leitura. Nesse aspecto, esta pesquisa corrobora as orientações dos documentos oficiais para Educação de Jovens e Adultos.

Em relação à interação professora- alunos, posso concluir que despertei sentimentos positivos relacionados ao ato de aprender. Predominou o contexto sociointeracionista de ensino e desempenhei bem o papel de professor da EJA, que diferente do papel de um professor do curso regular. As necessidades, interesses e vivências dos alunos adultos são diferentes das crianças e dos adolescentes. Em geral, conforme apresentado ao longo desta pesquisa, muitos alunos desse segmento já passaram por experiências críticas no processo ensino-aprendizagem, há aqueles que se alfabetizaram tardiamente, aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar e enfrentam situações de humilhação, ou mesmo aqueles que querem mudar de vida através dos estudos.

Na minha percepção de educadora, o trabalho desenvolvido pelos alunos da EJA foi muito proveitoso. Creio que a maior contribuição desta pesquisa está nas percepções que esses alunos revelam sobre a aprendizagem da língua estrangeira. Diferentemente do que se anuncia esses alunos revelam que é possível aprender inglês na escola pública, que é possível que alunos adultos de um curso noturno possam se interessar e aprender um pouco o inglês.

Foi gratificante perceber que alunos adultos sentem satisfação ao aprender uma língua estrangeira, um conhecimento rotulado por muitos como difícil. Pude perceber que esses alunos têm interesse em aprender, sim. Precisam, no entanto, de material adequado, motivação e disponibilidade do professor.

Em termos de crescimento profissional, esta pesquisa proporcionou-me muito como professora-reflexiva, principalmente no entendimento de que toda prática deve ter um embasamento teórico. Acredito que meu trabalho não termina aqui; há muito ainda a ser investigado na relação a ensino-aprendizagem de jovens e adultos. Esse é um campo vasto. Creio que a EJA pode contribuir para o sucesso de muitos alunos, pessoas que podem sair da obscuridade do analfabetismo para uma situação diferente, na qual o conhecimento pode abrir portas e trazer maior felicidade, aceitação e harmonia para o ser humano.

Espero que este estudo seja também uma porta para que outros estudiosos venham a pesquisar a Educação de Jovens e Adultos em busca de novas teorias e novos materiais.

Ao fazer essa pesquisa, outro assunto interessou-me muito para uma futura pesquisa futura: discutir a avaliação de ensino-aprendizagem na EJA, reconhecendo seu poder inclusivo ou excludente; identificar as linguagens que consciente ou inconscientemente permeiam cada momento de avaliação; conhecer a finalidade dos diferentes tipos de avaliação e seus instrumentos. Saber analisar o objetivo sócio-educacional de diferentes

instrumentos de avaliação; saber elaborar instrumentos de avaliação que levem em conta minhas necessidades como professora e aprendiz, os conteúdos ensinados, os construtos levados em conta durante as suas aulas. Seria uma importante complementação a tudo que pude construir de conhecimento sobre leitura na EJA a partir desta pesquisa.

Essa conclusão revela que todo o processo desta pesquisa foi muito importante para meu crescimento profissional e para ter a certeza de que esse caminho da aprendizagem é infinito e gratificante.

REFERÊNCIAS:

ANDREW, P. The critical Period Hypothesis for language Acquisition: A Look at controversy. **Estudos de Linguística Aplicada**, n. 40, 2004. p. 13-29.

BRASIL. Ministério da Educação, SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (**Coleção Cadernos de EJA**). Brasília, 2007.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de Língua estrangeira no 3º. e 4º. Ciclos**. Secretaria de Educação Ensino Fundamental. 1998

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 1999.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos – Língua Estrangeira: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série**. Brasília: MEC. 2002a. v.2.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Brasília: MEC, 2002b. v.1.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Título III Do Direito à Educação e do Dever de Educar. Lei 9.394, art. 4º. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Capítulo II Do Ensino primário. Lei 4.024, art. 27. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Lei 5.379, art. 1º. e 2º. Brasília, 1967.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Capítulo IV Do Ensino supletivo. Lei 5.692, art.24, 25, 26, 27 e 28. Brasília, 1971.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 61.311. Brasília, 1967.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.

BRASIL. Decreto: Aprova o Estatuto da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - **EDUCAR**. No. 92.374, art. 1º. Brasília, 1986.

BROOKFIELD, Stephen D. **The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching**. First Edition. San Francisco: Jossey- Basss. 2005. p. 349 – 373.

CASTRO, Solange. T. R. de; ROMERO, Tania. R. S. A linguagem na formação do educador. In: CASTRO, Solange T. R. de; SILVA, Elisabeth. R. (Org.). **Formação do Profissional Docente**: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada. Taubaté: Cabral, 2006.

CASTRO, Solange T. Ricardo. **A linguagem e o processo de construção do conhecimento**: subsídios para a formação do professor de inglês. Tese de Doutorado, PUC. São Paulo, 1999.

CLOUGH, N.; HOLDEN, C. **Education for citizenship**: ideas into action. London: Routledge Farmer, 2002.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

FÁVERO, Leonor L. **Coesão e coerência textuais**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRA, Aurélio B. de O. **Novo dicionário Eletrônico versão 5.0**. Rio de Janeiro: Editora Positivo, 2004.

FREIRE, Paulo R. N. **Pedagogia da Autonomia**. 11a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

FREIRE, Paulo R. N. **Pedagogia Do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1998.

GIL, Antônio. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GOODE W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 5a ed. São Paulo: companhia Editora Nacional, 1979.

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Tomo I – Racionalidad de la acción y racionalización social, versão de Manuel Giménez Redondo. Madrid: Taurus Ediciones. 1990.

_____. **Knowledge and human Interests**. London: Heinemann. 1973

HERBELE, Viviane M. Critical Reading: Integrating Principles of Critical Discourse Analysis And Gender Studies. **Ilha do Desterro**. Florianópolis: ed. DAUFSC, no. 38, p. 115 – 133, jan./jun. 2000.

KATO, Mary A. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

KNOWLES, Malcolm. S. **The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy**, Englewood Cliffs: Prentice Hall / Cambridge. 1979.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: ed. Contexto. 2006.

KURY, Adriano. G. **Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2002.

LENNEBERG, E. **Biological Foundations of Language**. New York: Wiley and Sons, 1967.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais.** Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBERALI, Fernanda C.; ZYNGIER, S. **Caderno de Reflexões para os orientadores e Monitores do CLAC.** Faculdade de Letras/UFRJ. Diretoria Adjunta de Cultura e Extensão. Setor Cultural. 2000.

LIBERALI, Fernanda C. **O Desenvolvimento Reflexivo do Professor.** The ESPECIALIST. São Paulo, v.17, n.1, p.19 - 37, 1996.

_____. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1999. p.13 – 25.

_____. **O papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor.** Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC-SP, 1994.

_____. O Papel do Multiplicador. In: Celani, Maria Antonieta A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente.** Campinas: Mercado de Letras. Coleção as Faces da Linguística Aplicada. 2003.

LIMA, Raymundo de. **Educação no Brasil: O Pensamento e Atuação de José Mário Pires Azanha.** 2005. 296f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LIMA, R. C. de C. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares.** Campinas (SP): Mercado de Letras; São João da Boa Vista (SP): UNIFEOB, 2005.

LESSA, A. B. C. T. Transform (ação): Uma Experiência de Ensino. In: CELANI, Maria Antonieta A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2003 p.79-89.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Maria C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, Telma. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: UEL. 2002.

MAGALHÃES, Maria C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESPECIALIST.** São Paulo, v.19, n. 2, p.169 – 184, 1998.

_____. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção Textual: análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: LAJOLO, Marisa. (Org.). **Em Aberto.** Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1997. p. 64-82.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 95-124.

MOITA LOPES, Luiz P. **Inglês no mundo contemporâneo**: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Campinas: Mercado de letras, 2005.

MOITA LOPES, Luiz P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de Inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

MUNHOZ, Rosângela. **Inglês Instrumental**: Estratégias de Leitura: módulo I. São Paulo: Textonovo, 2000.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Luciano A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes C. de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p.21 -30.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. **Speech and Brain Mechanisms**. New York: Atheneum Press, 1959.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica**: Linguagem, Identidade e Questão Ética. São Paulo: Parábola Editorial. 2003, p 105 – 129.

ROCHA, Cláudia H.; BASSO, Aparecida E. **Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades**: Reflexões para professores e formadores. São Carlos: Clara Luz, 2008.

ROMERO, Tania R. de S. **A interação coordenador e professor**: um processo colaborativo? 1998. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1998.

SCHNEUWLY, B. Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. **European Journal of Psychology of Education**. 1994. p.281- 291.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. 3º ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

SMYTH, J. **Teachers work and the politics of reflection**. American Educational Research Journal. 1992.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6º ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

STAKE, R. E. Case studies. In: Denzin N.K., Lincoln YS (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000.

TAGLIEBER, Loni K. Critical Reading and Critical Thinking: the State of The Art. **Ilha do Desterro**. Florianópolis: ed. DAUFSC, no. 38, p. 015 – 037, jan./jun. 2000.

TOMITCH, Leda M. B. Aquisição da leitura em língua inglesa. In: LIMA, Diógenes C. de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p.191 -201.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLACE, Michael J. **Action Research for Language teachers**. United Kingdom: CAMBRIDGE, 1999.

WATERS, A.; HUTCHINSON, T. **English for Specific Purposes**: A Learning Center Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. P.13-14.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teachers**: a Social Constructivist Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de sala de aula**: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

APÊNDICES**COLETA DE DADOS (DIÁRIOS)**

Diário de classe: Dia 11 de março de 2009. Escola Estadual em Taubaté - No.1
Número de alunos: 40 alunos - 4TA – EJA (Quarto termo do ensino fundamental)
Objetivo: Aumentar a capacidade de compreensão de textos em inglês.
Início da aula: 19:00
Término: 20:30
Material utilizado: Texto da coleção de cadernos de EJA (Illegal in Miami).

ILLEGAL IN MIAMI



Ilustração: Alcy

Many Brazilians try their luck in the called Capital of Latin America. For the ones with money and a *green card* the chances are reasonable. But for the ones who go only with “courage”, the situation means a lot of work, some money and great loneliness. They also question themselves: did I do the right thing? We went there to discover.

I visited a little of Miami, not as a tourist, interested in the beauty of the city and the enthusiasm of consumerism. What I discovered was the underworld of illegal immigrants. Brazilians and Hispanics searching frenetically for dollars. My adventure started one day on the streets of São Paulo, when I encountered a good friend. He mentioned that he was living in Miami and returned to visit his family. We had a conversation and he invited me to go to Miami with him. I accepted.

In Miami, I was shocked. A lot of illegal Brazilian immigrants have two or three jobs and it is very difficult to sleep and eat properly, because they are obsessed with the idea of earning dollars (“La Plata”, as the Latinos usually say). The working day is frequently of 10 hours, Saturdays and Sundays are not free. The situation makes these people exhausted and irritated. The American Dream transforms their lives in nightmares.

In conversation with Brazilians working in

Miami, it is normal to listen: "In Miami I have a big TV, surround sound system, etc. In Brazil, it is impossible." They think technology can make them happy.

An enormous quantity of money is spent on phone calls to Brazil. It's impossible to describe the sensation of depression and what it is to miss your family and your real friends. But usually they don't admit this during the phone calls to Brazil. They want to show a perfect happy life.

Friendship here is frequently to obtain advantages. There is no ethics or scruples. That's why the Brazilians end up isolated. The beautiful Brazilian women continue in Brazil. In general the girls who are in the U.S. are not very attractive and the first question they ask you is if you have a green card. If the answer is NO, the conversation ends.

In Miami, everybody has a car. It is possible to obtain one for 2,000 dollars. The buses are really slow, and the routes are confusing and badly planned. Sometimes the bus drivers, the majority African-Americans, don't stop if you are white. They don't like the Latinos, because they are in direct competition with them for the low-class jobs.

After three months of frustration and with many debts in dollars on my credit card, I decided to return to Brazil. I imagined that if I continued there I would end up becoming extremely materialistic as the

majority of illegal workers. Brazil is a difficult place to live in, but I prefer to continue here with my family and my friends.

Trecho extraído da revista Speak Up, edição 155



GLOSSARY

As. como

Underworld. submundo

Searching. procurando

Earning. receber/ ganhar (salário)

Free. livre

American Dream. Sonho americano (é uma expressão muito utilizada para falar do sonho de obter uma casa própria, de trabalhar e enriquecer, de obter fartura)

Nightmare. pesadelo

To make. fazer

Happy. feliz

Spent. gasto

To miss. sentir falta/ ter saudade

To show. mostrar

Friendship. amizade

To end up. terminar

First. primeiro(a)

Green card. documento que permite um estrangeiro viver legalmente nos EUA

Slow. devagar

Low-class. classe baixa (pobre)

Here. aqui

A classe estava lotada, todos os alunos presentes, era a terceira aula, ou seja, quase intervalo e os alunos, principalmente alguns adolescentes, estavam desinteressados, pois falavam muito alto dificultando o início da aula. Cumprimentei-os em Inglês e pedi-lhes que

respondessem em Inglês também, alguns riram, outros disseram que não conseguiam, outros responderam em Português mesmo. Disse-lhes que iria trabalhar um texto de um material elaborado para EJA, mostrei-lhes o material e expliquei-lhes que usaria os textos desses “Cadernos de EJA”. Distribuí para eles xérox de um texto da coleção de “Cadernos de EJA” (*Illegal in Miami*), pedi que lessem enquanto eu fazia a chamada.

Alguns começaram a reclamar que o texto estava todo em inglês, outros disseram que não conseguiam ler nada. Pedi que observassem o texto e relembassem das estratégias de leitura já vistas em outras aulas como: (leitura *skimming*, *scanning*, *prediction*, figuras, palavras cognatas, números, nomes próprios, palavras em negritos, palavras já conhecidas, etc.). Para verificar se conseguiam identificar o assunto do texto. Pois eles já haviam sido meus alunos no semestre anterior, salvo algumas exceções, que se matricularam nesse semestre. A princípio não gostaram da idéia, mas dei quinze minutos para “lerem” o texto e aí alguns se interessaram, gostaram do texto, envolveram-se na tarefa por se sentirem capazes.

O texto possui cinco parágrafos. Depois dos quinze minutos comecei a perguntar o que entenderam, se conseguiam juntar as palavras conhecidas com as cognatas, com figuras. Eles expuseram o que entenderam para a sala, o que haviam entendido do texto, deduziram a idéia principal quando um aluno fez inferência de um primo que mora em Miami e que a história lida tinha muito a ver com esse primo, pois foi para os EUA para trabalhar e “vencer na vida”, mas o que realmente ele fazia lá era trabalhar muito e o dinheiro mal dava para as despesas de lá, quanto mais enviar dólares para o Brasil. Vários alunos participaram, alguns ficaram perguntando se realmente acontecia isto lá, outros diziam que hoje em dia não era uma boa tentar a vida lá, e um senhor ficou super interessado com o assunto do texto por dizer que a filha estava arrumando os documentos para ir para os EUA trabalhar como babá. A aula terminou tendo a participação de muitos alunos.

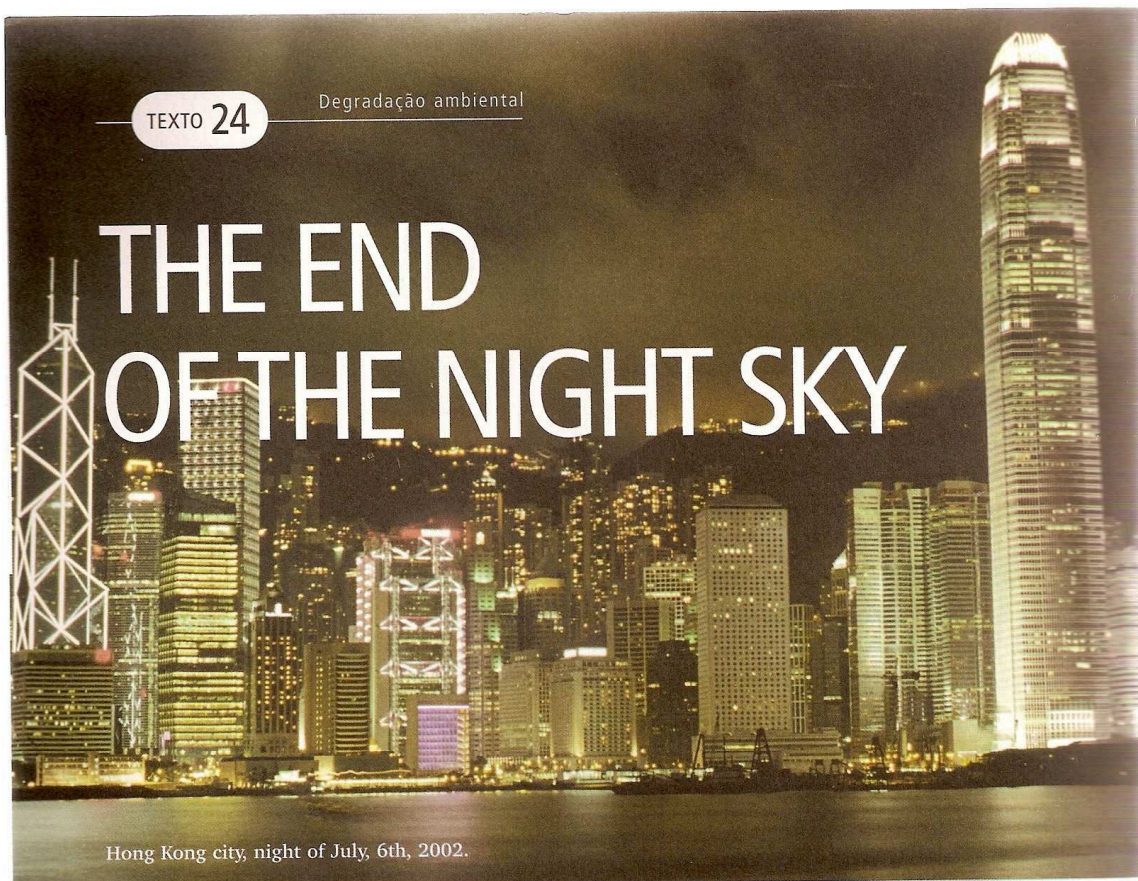
Através do ato de explorar o conhecimento prévio e a dedução, foi possível ler o texto sem traduzir todas as palavras e a classe toda participou e entendeu a idéia principal do texto.

Os alunos precisaram observar, comparar palavras e estruturas das duas línguas envolvidas no processo e usar a memória, ao fazer esse tipo de leitura sentiram-se capazes e com isso a auto-estima dos alunos ficou elevada, Além de que os próprios alunos construíram seu conhecimento com a mediação da professora. Portanto, atingi meu objetivo nesta aula, pois os alunos participaram, interagiram com todos e com o texto, além de realizarem as atividades solicitadas sobre o texto da coleção “Cadernos de EJA” (*Illegal in Miami*).

Para as próximas aulas pretendo usar mais textos desta coleção, pois achei que os textos são mais pertinentes com os alunos da EJA, são mais próximos da realidade dos

mesmos e com isso promover maior participação de todos, apesar de o vocabulário ser complexo e até difícil para os mesmos .

Diário de classe: Dia 18 de março de 2009. Escola Estadual em Taubaté – No.2
Número de alunos: 28 alunos - 4TA – EJA (Quarto termo do ensino fundamental)
Objetivo: Ler um texto em inglês e desenvolver a capacidade de escrita dos alunos.
Início da aula: 19:00
Término: 20:30



TEXTO 24

Degradação ambiental

THE END OF THE NIGHT SKY

Hong Kong city, night of July, 6th, 2002.

The increase of artificial illumination in recent years has been enormous: street lamps, illumination of sports stadiums and golf courses, illumination of historic buildings, security illumination of homes and offices.

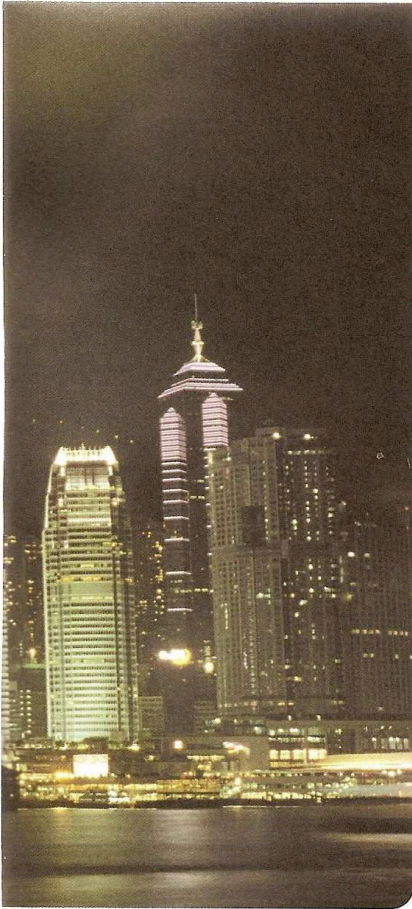
Unfortunately, there is so much illumination today that the darkness has practically disappeared – and with it our view of the night sky and the stars, planets and meteors that are part of the universe.

Bob Mizon, UK Coordinator for the Campaign for Dark Skies with the British

Astronomical Association (BAA), explains the seriousness of the problem:

“Approximately 90% of people in this country have a polluted night sky. And the recent research by Cinzano shows that more than 50% of the population of Europe now do not see the Milky Way from their locality. We think this is an environmental disaster, really. The problem is that the sky is not a private property, so it is difficult to legislate for its protection.”

Light pollution is artificial human-made illumination. The astronomer, Mizon,



Most of the occidental world doesn't know anymore what complete darkness means. The light pollution, besides being an enormous waste, brings long term effects on human behavior.

is protesting against light pollution since 1989. Our galaxy contains approximately 150,000 million stars. In a dark night sky in theory it is possible to see 2 or 3 thousand stars, but today, in the center of London, it is possible to see only 12 stars.

Extraído da revista Speak Up edição 210 – novembro/2004.



COMO SE DIZ EM INGLÊS?

How do you say in English?

Sky. céu

Increase. aumento

Lamps. lâmpadas

Buildings. edifícios

Unfortunately. infelizmente

Darkness. escuridão

View. vista

Stars. estrelas

Country. país

Research. pesquisa

To show. mostrar

Milky Way. Via Láctea

Environmental. ambiental

Only. somente

Nesta aula continuei a utilizar o material da EJA “Coleção Cadernos de EJA”, que foi elaborado para o ensino fundamental de jovens e adultos, da alfabetização até 8ª série. A palavra-chave dessa coleção é flexibilidade, ou seja, o professor decide o que quer ou não utilizar, em que ordem, com que finalidade e qual assunto será mais relevante para seus alunos. Antes de começar o texto daquela aula, retomei o que havia passado na aula anterior. Ficou um pouco vago, pois alguns que estavam presentes na aula anterior faltaram e havia dois alunos novos, que vieram de outra escola. Os que estavam presentes na aula anterior lembraram sobre o texto e corrigiram a atividade solicitada que era escrever o que haviam entendido do texto em Português.

Apresentei a aula com o texto “**THE END OF THE NIGH SKY**”, que trata da ameaça de poluição visual causada pelo excesso de iluminação e traz um vocabulário diferente e extenso.

Eu digitei e imprimi uma cópia do texto para cada aluno. Quando cheguei percebi que tinha poucos alunos, que neste dia estavam presentes apenas 28. Iniciei dizendo que passaria um texto do material elaborado especialmente para os alunos da EJA. Entreguei o texto e pedi que lessem enquanto fazia a chamada. Pedi que lessem e observassem o que conseguiam entender, disse que poderiam escrever na folha impressa, pois ficaria com eles aquele texto, não é costume deixar que fiquem com o texto, pois o material foi xerocado por mim, geralmente eu uso com outra turma, mas por ser minha turma de pesquisa deixei que ficassem com a folha.

Assim que entreguei o texto, uma aluna já perguntou se era para copiar, respondi que não, que naqueles dez minutos era só para ler, observar o texto, se havia alguma figura, palavras em negrito, números, símbolos ou algo que lhes sugerissem o assunto do texto.

Passados os dez minutos comecei a questioná-los sobre o que conseguiram entender. Uma aluna disse que era sobre iluminação, história, problemas sobre o meio ambiente. Li algumas palavras cognatas para eles e anotei no quadro como exemplo para eles: *artificial, illumination, stadiums, historic, practically, meteors, universe, problem, etc.* E comecei a perguntar o que daria para entender sobre o texto. Um aluno respondeu que era sobre o excesso de iluminação da cidade de Hong Kong. Outra aluna disse que era sobre a degradação ambiental, outro disse que a única coisa que ele entendeu foi que o texto tratava de algum problema com poluição.

Pedi que fizessem uma leitura mais detalhada para entender melhor o texto, parágrafo por parágrafo, fui pedindo para eles dizerem as cognatas e fui escrevendo no quadro: *artificial, illumination, recent, enormous, sports, lamps, historic, security.* Eu anotava todas as palavras que eles diziam ser cognatas, algumas eles conheciam e aí eu não anotava dizia que não eram palavras cognatas como por exemplo: *night, the end, years, homes, today, people, country, sky, made.* Logo em seguida, pedia para me dizer o que

havam entendido daquele parágrafo. Disseram que era a enorme iluminação artificial nos estádios, prédios históricos e casas. Praticamente entenderam o primeiro parágrafo.

No segundo parágrafo, as cognatas que falaram foram *illumination, practically, planets, meteors, universe, disappeared*. Disseram que com tanta iluminação a vista da noite cheia de estrelas desaparece. Uma aluna disse que ela só consegue ver o céu assim no sítio dela, que todo final de semana ela vai para roça e à noite ela fica sentada na varanda observando, que lá é o único lugar, pois na cidade ela não vê nada disso.

No terceiro parágrafo as palavras cognatas que disseram foram: *Bob Mizon, coordinator, Astronomical Association problem*, que *Bob Mizon* era o coordenador astronômico que havia detectado o problema. Citaram as palavras: *Approximately, 90%, population, Europe, 50%, problem, difficult, protection*. Neste parágrafo tiveram mais dificuldade, pois não conseguiam juntar as palavras cognatas e formar uma frase coerente. Só conseguiram dizer que 90% poluíam, 50% da Europa e que era difícil proteger.

No quarto parágrafo, citaram: *pollution, artificial illumination, galaxy, pollution, 1989, 150.000 million, possible, center, London, 12*. Entenderam que a poluição já acontece desde 1989, e que a galáxia possui 150 milhões de estrelas, mas que no centro de Londres só é possível ver 12 estrelas.

Os alunos começaram a conversar sobre poluição ambiental, lixo reciclável, luz acesa em todos os cômodos, desperdício de água. Uma aluna disse que separa todo o seu lixo e que restos de comida ela enterra no seu quintal e utiliza como esterco para suas plantas, outra disse que só lava a calçada com a água que ela enxágua a roupa, um aluno, que é pedreiro, disse que ele também economiza água em suas construções, pois eles pagam carro pipa e é caro. Ficaram uns cinco minutos comentando, cada um queria falar sobre o que fazia em sua residência ou trabalho.

Houve participação praticamente de todos os alunos, apresentaram seus argumentos em relação ao assunto tratado. Por último solicitei que fizessem duplas e que fizessem cinco frases sobre o texto lido, ou seja, que escrevessem em forma de frases o que acharam mais importante do texto lido, e que escrevessem em inglês. Alguns perguntaram se poderiam copiar do texto e eu disse que sim, poderiam usar frases do texto, pois o resultado esperado nesta leitura é ampliação do potencial dos alunos na produção escrita em inglês.

Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela, por exemplo, no caso das palavras cognatas, quando traduz o que já conhecia anteriormente. Uma contribuição importante do enfoque cognitivista são os diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Por exemplo, há alunos que são mais auditivos, outros visuais, outros mais extrovertidos, sendo que aprender é uma forma

de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim os processos cognitivos são por meio da interação, cooperação e envolvimento da turma toda, sendo que o texto foi fragmentado e cada aluno contribuiu para o entendimento do texto como um todo. Além do domínio de processos de natureza cognitiva, é preciso que o aluno tenha conhecimento de natureza cognitiva em relação ao que está aprendendo. Isso ocorreu quando lhes expliquei o propósito da aprendizagem com que estão envolvidos, o que teriam que fazer e qual a finalidade. Os processos de natureza metacognitiva envolvem também a consciência linguística, isto é, a consciência dos acontecimentos sistêmicos, de mundo e da organização textual, que o aluno possui, como também a consciência crítica de como as pessoas usa esses conhecimentos na construção social dos significados. Isso ocorreu quando fizeram o que entenderam do texto em forma de frases.

Nesse dia, não sei se é porque tinha só os alunos mais adultos e mais interessados a aula fluiu, houve maior participação de todos e deixaram claro que gostaram do texto da coleção da EJA, pois são textos com que eles se relacionam. Foi uma aula bem participativa, os alunos entenderam o texto, participaram da aula dizendo o que cada um faz em relação a não poluir o meio ambiente e ainda começaram escrever algumas frases em língua inglesa.

Diário de classe: Dia 25 de março de 2009. Escola Estadual em Taubaté – No. 3
Número de alunos: 30 alunos - 4TA – EJA (Quarto termo do ensino fundamental)
Objetivo: Ler um texto em inglês e desenvolver a capacidade de escrita dos alunos.
Início da aula: 19:00
Término: 20:30

Nesta aula retomei o assunto da aula anterior sobre o texto *The end of the night sky* dei um tempo para terminarem as frases sobre meio ambiente, que haviam começado na aula anterior. Os alunos ficaram o tempo todo realizando a atividade solicitada e participaram da correção feita na lousa de algumas frases. Como fizeram em duplas, peguei algumas frases escritas por eles, escrevi-as na lousa e corriji-as explicando os possíveis erros. Como por exemplo : *The people pollution the air. Taubaté is protesting against pollution. The pollution is a disaster . Approximately 90% of people polluted the Sky.*

The people pollution the air. (People pollute the air)

Approximately 90% of people polluted the Sky. (Approximately 90% of people pollute the Sky).

Geralmente os erros de gramática como tempo verbal, artigo, substantivo e adjetivo, cujo assunto não era objetivo de pesquisa, não expliquei em detalhes o erro, só disse que seria assunto para outra aula.

Diário de classe: Dia 1º. de abril de 2009. Escola Estadual em Taubaté - No. 4
Número de alunos: 40 alunos - 4TA – EJA (Quarto termo do ensino fundamental)
Objetivo: Ler um texto em inglês (uma charge) e desenvolver a capacidade de escrita dos alunos.

Início da aula: 19:00

Término: 20:30

COMPLETELY BENEFICIAL

Glasbergen



"I exercise every morning before work.
It increases my energy, reduces stress, and makes me smell
so bad that nobody comes into my cubicle to bother me."

Esta aula começou um pouco tumultuada, pois estava muito calor, o ventilador não estava funcionando, sala lotada, não havia carteiras suficientes para todos, alguns alunos tiveram que buscar carteiras em outras salas.

Neste dia havia vários alunos novos que se matricularam neste mês, vieram de outra escola, portanto, fiz uma breve apresentação para os alunos novos, sobre mim, minha disciplina, de como é o meu trabalho, como é a avaliação, algumas normas e regras.

Comecei explicando-lhes que deveriam deixar o celular no vibra *call*, guardar *ipods*, mp3, rádios, baralhos e, como sempre minhas aulas são as primeiras, evitar a saída da sala de aula.

Logo em seguida, disse-lhes que trabalharia um texto com eles, mas que por causa do número de alunos teria que ser dupla, pois só havia uma cópia para cada dupla. Outra

confusão, pois para formar as duplas fizeram muito barulho, arrastando as carteiras, falando alto, reclamando, e até conseguir silêncio demorou uns 10 minutos.

Iniciei explicando que seria um texto da coleção cadernos de EJA, que a aula seria gravada para o meu trabalho de mestrado e que o objetivo era ler um texto. Entreguei-lhes o texto e pedi que dessem uma lida rápida, que observassem que tipo de texto era.

Logo em seguida perguntei-lhes que tipo de texto era. Uma poesia? Uma notícia? Uma charge? Alguns alunos disseram que era uma charge, pois havia desenho e estava ironizando. Eu interrompi e eu perguntei por quê? Um aluno disse que não sabia, mas que se era charge alguma coisa, ou alguém, estava sendo ironizado.

Pedi que lessem a charge, que fizessem uma leitura rápida e alguns alunos que vieram de outra escola disseram que não sabiam nada, outro aluno começou a reclamar que não lia nem em Português e que se eu tivesse achando que ele lia em inglês eu estava enganada, outro aluno só reclamava do calor e do ventilador que não funcionava, que era para eu tomar uma providência, mas depois de alguns minutos acalmaram, viram que eram minoria e que estavam incomodando.

Expliquei que a leitura rápida era para se ter uma noção sobre o texto, que não precisariam se importar com as palavras que não sabiam. Dei dez minutos para lerem, e um aluno não parava de falar, uma aluna começou a discutir com ele, pois se ele não tivesse a fim de ler era para ele sair da sala. Outra confusão!

Um aluno veio reclamar que já havia lido dez vezes e não tinha entendido nada. Dei mais alguns minutos e comecei a perguntar o que haviam entendido. Se havia alguma palavra que se parecia com o português, se já conheciam alguma palavra e eles começaram a responder: *exercises, energy, stress, work, morning*. Perguntei para eles se eles sabiam qual era o objetivo daquela atividade e responderam que era conseguir ler e entender um texto o máximo possível sem usar o dicionário. E aí perguntei se havia alguma palavra desconhecida na charge, e eles responderam que sim, que havia várias e começaram a falar: *smell, increase, before*. Eu pedi para eles fazerem a inferência e tentar entender o texto sem essas palavras, se daria certo, se teria sentido e eles começaram a dizer: exercícios todos os dias no trabalho reduz o estresse. Eu disse que estavam no caminho correto e continuei explicando para eles o que era uma charge, e um aluno interrompeu dizendo que sempre ele via em jornais charges sobre o presidente Lula, e disse que geralmente é um texto que usa a crítica, a denúncia, a ironia. Daí uma aluna perguntou: está criticando o quê, *teacher*? O mesmo aluno que havia interrompido respondeu: ele faz ginástica antes de ir trabalhar, quem aqui que pode fazer isto? Outro aluno respondeu que na fábrica onde ele trabalha, todos fazem atividade física antes de começar a trabalhar, e um aluno que é militar disse que no quartel todos têm que fazer algum tipo de atividade física antes de começar o expediente e que acontece, muitas vezes, de alguns colegas dele

que fazem educação física irem depois direto para o trabalho, sem passar em casa para tomar um banho, por isso a crítica.

A charge fala da prática de atividade física, mas que o personagem não cuidava da higiene pessoal. Alguns alunos começaram a falar como era em seu emprego, dizendo que se todos os empregadores fizessem isso os trabalhadores teriam mais saúde. Daí o aluno militar interrompeu dizendo que nem sempre, pois no quartel onde ela trabalha, há vários colegas obesos e que nem se importam em fazer atividade física, só fazem quando são obrigados.

Depois que leram expliquei-lhe que o texto lido retratava que o tempo livre tem sido utilizado como forma de recompor as energias necessárias para o trabalho, que se parássemos para pensar, iríamos perceber que nossas vidas giram em torno de trabalho, e que quando nos sentimos desenergizados e estressados, não conseguimos trabalhar direito e o título *Completely Beneficial* era para que estabelecêssemos a relação entre tempo livre e tempo de trabalho.

Logo em seguida, dividi a sala em dez grupos e pedi que escrevessem o que acharam do texto, se entenderam, se ler uma charge em inglês é fácil ou difícil, enfim, gostaria que dessem a opinião deles, pois apesar dos contratemplos eles participaram.

O grupo I disse que o texto era bom e que deveria ser praticado com mais frequência; o grupo II disse que mais ou menos, pois eles não entendem muito a língua inglesa; os grupos III, IV, e V acharam muito bom, porque é fácil, fala do cotidiano de uma forma engraçada; o grupo VI achou fácil, pois o texto é curto, é mais fácil de entender e traduzir, e que é um assunto para todas as idades; os grupos VII e VIII acharam o texto mais fácil, pois ajuda no desenvolvimento; o grupo IX achou difícil por não conseguirem entender direito e o grupo X achou que, apesar da crítica, o texto traz uma grande mensagem, que para termos uma boa saúde, temos que exercitar, colocar o nosso corpo em forma e melhorar as nossas relações em casa e no trabalho.

Esta aula foi difícil, pois conforme eu já descrevi todos os alunos estavam presentes, alguns não respeitavam as regras e normas da escola, causando tumulto por causa de carteira, ventilador e calor. Mas, mesmo assim, ainda consegui passar o texto e atingir o objetivo da aula e ainda o corriji no mesmo dia.

Nesta aula o aluno precisou observar, comparar, fazer hipóteses sobre a língua estrangeira que está aprendendo, com base no conhecimento que tem de sua língua materna. Conseguiu decifrar, entender uma charge, aparentemente difícil para ele, e ainda participou dando sua opinião, falando de seu trabalho, de sua vida, elevando sua auto-estima. Ele próprio foi construindo o seu conhecimento, trabalharam em equipe, um auxiliando o outro com a mediação do professor, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em contexto histórico, cultural e institucional.

Nesta charge, aproveitei para explicar um pouco sobre verbos, escrevi os verbos no quadro, fui falando o seu significado, tempo verbal e como é conjugado em inglês.

Conforme Smyth (1992), o ato de confrontar, reconstruir a ação de forma mais consciente e informada torna-se menos isolado e com mais valor sobre o que é considerado um ato educativo importante. Depois que descrevi minha aula, informei e comecei a confrontar, percebi o quanto este trabalho está modificando e influenciando meu modo de agir e pensar. E sempre com a certeza de que ainda tenho muito que melhorar, pesquisar e interagir com meus alunos, pois sua heterogeneidade são a matéria prima para minhas aulas e minha pesquisa.

Diário de classe: Dia 8 de abril de 2009. Escola Estadual em Taubaté – No. 5
Número de alunos: 38 alunos - 4TA – EJA (Quarto termo do ensino fundamental)
Objetivo: Ler um texto em inglês, firmar conhecimentos no passado simples e ajudá-los a memorizar alguns verbos regulares.
Início da aula: 19:00
Término: 20:30

A LIFE FOR CHARITY



If we really want to love we must learn how to forgive. (words by Mother Teresa)

She was born Agnes Gonxha Bojaxhiu in 1910 in Skopje, Yugoslavia. Since her father was a co-owner of a construction firm, her family lived comfortably while she was growing up. In 1928 she suddenly decided to become a nun and traveled to Dublin, Ireland, to join the Sisters of Loreto, a religious order founded in the 17th century. After studying at the convent for less than a year, she left to join the Loreto convent in the city of Darjeeling in northeast India. On May 24th, 1931, she took the name of Teresa in honor of St. Teresa of Lisieux.

Mother Teresa is among the most well-known and highly respected women in the world in the latter half of the 20th century. In 1948 she founded a religious order of nuns in Calcutta, India, called the Missionaries of Charity. Through this order, she dedicated her life to helping the poor, the sick, and the dying around

the world, particularly those in India. Her selfless work with the needy brought her much acclaim and many awards, including the Nobel Peace Prize in 1979.

Mother Teresa died of a heart attack on September 5th, 1997.

Extraído de www.ewtn.com/motherteresawords.htm



GLOSSARY

Among. entre.
Co-owner. segundo dono / sócio.
Dying. moribundo.
Highly. altamente.
Latter. último, mais recente.
Needy. necessitado.
Nun. freira.
Selfless. generoso, não egoísta.
Sick. doente.
Suddenly. de repente.
Well-known. conhecido.

O texto que trabalhei com eles foi *A LIFE FOR CHARITY*, da coleção cadernos de EJA “Mulher e trabalho”, que dá a oportunidade de mostrar uma história de vida (podendo mesmo ser a deles próprios ou de familiares) e praticar um pouco mais o passado simples.

Esta aula começou tranqüila, todos estavam calmos, distribuí um texto para cada e pedi que fizessem uma leitura rápida. Antes de começarem a ler expliquei-lhes que o fato

dessa leitura rápida e superficial era apenas para se preocuparem em procurar indicações que lhes permitissem identificar o assunto geral do texto. Determinei um tempo curto para os alunos acostumarem a fazer um “passeio” rápido pelo texto, sem atentar para os detalhes.

Logo que fizeram esta leitura, perguntei-lhes o que haviam entendido. Alguns reclamaram dizendo que não conseguiam nem ler textos em Português, outro disse que nem ia tentar, pois ele não entendia nada mesmo. Mas fizeram o que eu havia solicitado e ainda responderam que o texto era sobre a madre Teresa de Calcutá.

Perguntei-lhes se já ouviram falar daquela mulher que estava no texto. Uma aluna levantou a mão e praticamente falou toda a história do texto. Alguns alunos mexeram com ela perguntando-lhe como ela sabia ler em inglês; e ela respondeu que apenas conhecia a história da Madre Teresa e que o resto ela foi deduzindo.

Diferentemente da estratégia de leitura utilizada na atividade anterior, pedi-lhes que fizessem uma leitura mais detalhada para localizar algumas informações específicas no texto, como por exemplo, as datas e nomes próprios. Dei-lhes dez minutos. Enquanto eles liam, eu desenhei uma linha de tempo no quadro negro e assim que terminaram perguntei-lhes se havia muitas palavras cognatas (quando disse isso expliquei-lhes de novo que palavras cognatas eram palavras muito parecidas com o Português, tanto na escrita quanto na pronúncia), se havia números, datas, nome de meses etc. Quando perguntei-lhes pela datas na medida em que eles falavam eu ia anotando no quadro por exemplo:

_____1910_____1928_____1931_____1948_____1979_____1997_____

e fui perguntando o que eles haviam entendido sobre aquelas datas. Todos os alunos praticamente responderam corretamente que em 1910 a Madre havia nascido, em 1928 decidiu tornar-se freira, 1931 ela resolveu mudar o seu nome em homenagem a Santa Teresa, em 1948 fundou a ordem religiosa das freiras, 1979 ganhou o prêmio Nobel da paz e que em 1979 ela faleceu.

Depois pedi-lhes para dizer-me nomes de lugares que havia no texto e disseram: *Yugoslavia, Dublin, Ireland* (disseram ser um lugar, mas não sabiam qual lugar era), *India* (uma aluna disse que esse lugar ela conhecia, e muito, pois estava passando na televisão e ela sempre que podia assistia).

Escrevi alguns verbos no quadro e perguntei se conheciam alguns como: *TO TRAVEL - TO DIE - TO MOVE - TO OPEN - TO CLOSE - TO STUDY - TO FINISH - TO WORK* - Alguns reconheceram todos, outros disseram não lembrar de mais nada, daí perguntei o que sabiam e eles foram dizendo. Quando eles foram falando, ressaltai que alguns verbos estavam conjugados no texto, que estavam no passado. E neste momento bateu o sinal. E um aluno (um senhor) disse: que pena, o que é bom dura pouco, o tempo passou e nem vi! Daí disse-lhes que na próxima aula continuaríamos e que era para eles

tentarem fazer uma linha de tempo de sua vida, com datas mais importantes e colocar um verbo em cada data.

Nesta aula os alunos demonstraram que estavam acompanhando a aula já que mostraram ser capazes de responder às questões sobre o texto. Acredito ter indicativos de sociointeracionalismo, pois houve uma grande interação e todos compartilharam conhecimentos.

Assim que terminou esta aula, fiquei pensando em como esses alunos melhoraram em relação à leitura e compreensão de um texto em língua inglesa, porém ainda há muito desafios pela frente, pois é muito difícil refletir e perceber que poderia ter feito de outra forma e vai se tornando angustiante, pois o tempo é curto.

Diário de classe: Dia 15 de abril de 2009. Escola Estadual em Taubaté – No. 6
Número de alunos: 38 alunos - 4TA – EJA (Quarto termo do ensino fundamental)
Objetivo: Ler um texto em inglês, firmar conhecimentos no passado simples e ajudá-los a memorizar alguns verbos regulares.
Início da aula: 19:00
Término: 20:30

Assim que cheguei, alguns alunos vieram pedir para eu deixá-los terminarem a atividade da aula anterior, pois eu disse que valeria uma nota de avaliação mensal e a maioria trabalha e não teve tempo de fazer. Alguns terminaram na primeira aula e pedi que fossem ajudando os outros que estavam com dificuldades com os verbos. Eu fiquei o tempo todo os auxiliando com os dicionários, a achar o verbo adequado para a sua linha do tempo.

Foi a atividade mais difícil que passei para eles, muitos não conseguiram, nem todos gostaram da atividade, pois sentiram muitas dificuldades, alguns pediram para fazer em Português mesmo, pois já estavam cansados de tanto procurar no dicionário. Sendo que dos oito dicionários de Inglês que havia na escola alguns estavam faltando páginas. Por isso permiti que fizessem em Português e depois se houvesse possibilidade, passariam para a Língua Inglesa.

Na parte de leitura e entendimento do texto essa aula foi bem interessante, pois os alunos entraram em contato com estratégias de leitura e gêneros textuais diversos e o desenvolvimento da leitura pode contribuir para a construção da cidadania do aluno. Houve entendimento e participação de todos os alunos. Porém, a atividade escrita eu segui a sugestão do livro de atividades do material “Cadernos de EJA” e foi um fracasso, pois o resultado esperado era familiarizar o aluno com o passado simples inclusive em sua forma negativa. Fracasso, pois não tinha material adequado para consultar e difícil, pois a grande maioria não lembrava de verbos.

Para outra turma eu faria diferente, mudaria a parte escrita, poderia até pedir uma linha de tempo, mas antes disso daria uma revisão sobre verbos, no presente, no passado, na forma afirmativa, negativa e interrogativa.

Diário de classe: Dia 22 de abril de 2009. Escola Estadual em Taubaté – No. 7

Número de alunos: 25 alunos - 4TA – EJA (Quarto termo do ensino fundamental)

Objetivo: Desenvolver a compreensão dos alunos e ensinar partes do discurso (Parts of speech)


Início da aula: 19:00

Término: 20:30

TEXTO 22 Movimentos sociais privados

SOCIAL ECONOMY

A 3RD SECTOR IN ECONOMIES



58 - Economia Solidária e Trabalho

Economies may be considered to have three sectors:

- 1 The **business private sector**, which is privately owned and profit motivated;
- 2 the **public sector** which is owned by the state and provides services in the public interest;
- 3 the **social economy**, that embraces a wide range of community, voluntary and not-for-profit activities.

Sometimes there is also reference to a fourth sector, **the informal sector**, where informal exchanges take place between family and friends.

The third sector can be broken down into three sub-sectors; the community sector; the voluntary sector and the social enterprise sector:

- The community sector includes those organisations active on a local or community level, usually small, modestly funded and largely dependent on voluntary, rather than paid, effort. Examples include neighbourhood watch, small community associations, **civic societies**, small support groups, etc.
- The UK's National Council for Voluntary Organizations describes the voluntary sector as including those organizations that are: formal (they have a constitution); independent of government and self-governing; not-for-profit and operate with a meaningful degree of volunteer involvement. Examples include housing associations, large charities, large com-

munity associations, national campaign organisations, etc.

- According to the UK government's definition, the **social enterprise** sector includes organisations which "are businesses with primarily social objectives whose surpluses are principally reinvested for that purpose in the business or in the community, rather than being driven by the need to maximise profit for shareholders and owners". Examples include **cooperatives, building societies, development trusts** and **credit unions**.

The social economy spans economic activity in the community, voluntary and social enterprise sectors. The economic activity, as with any other economic sector, includes: employment; financial transactions; the occupation of property; pensions; trading; etc.

The social economy usually develops because of a need to find new and innovative solutions to issues (whether they be socially, economically or environmentally based) and to satisfy the needs of members and users which have been ignored or inadequately fulfilled by the private or public sectors.

By using solutions to achieve not-for-profit aims, it is generally believed that the social economy has a distinct and valuable role to play in helping create a strong, sustainable, prosperous and inclusive society.

Fonte ► *Wikipedia – A Enciclopédia Livre*

O texto trata da economia social sem fins lucrativos em termos de dinheiro, mas sim socialmente lucrativos, fazendo com que a sociedade se desenvolva, como por exemplo, "os bancos populares". E também apresenta as partes básicas que compõem as frases em

inglês como substantivos, verbos e adjetivos, auxiliando na melhora da capacidade de compreensão do idioma. Esse texto faz parte da “Coleção Cadernos de EJA”: Economia Solidária e Trabalho. Em relação aos outros textos trabalhados, difere quanto ao gênero, pois os outros até então foram charge, biografia, propaganda, teste.

Iniciei a aula cumprimentando-os e perguntando como foi o feriado prolongado. Alguns responderam que tiveram descanso só da escola, pois trabalharam do mesmo jeito, outros disseram que aproveitaram para estudar, pois esta semana começavam as provas. Neste dia a sala estava super tranqüila, pois havia somente 25 alunos. É comum no término do primeiro bimestre alguns alunos desistirem, pois não acompanham, ou não se acostumam a deixar os filhos pequenos em casa, ou não têm com quem deixar os filhos, ou arrumam algum emprego e não conseguem chegar às 19:00 horas, e o regimento da escola não permite que nenhum aluno chegue na 2ª. Aula. Por isso alguns desistem no meio do semestre.

Para facilitar, montei o material que será trabalhado por eles no primeiro semestre com todos os textos da “Coleção Cadernos de EJA”. Xeroquei os textos e exercícios que serão realizados em sala de aula. Pedi que abrissem a apostila na página do texto **“SOCIAL ECONOMY A 3RD SECTOR IN ECONOMIES”** e mesmo assim escrevi na lousa bem grande o título do texto e perguntei se conheciam alguma palavra ou a frase que estava na lousa. Alguns disseram que era sobre economia, uma senhora perguntou o que significava aquele 3rd. Expliquei-lhe que era um numeral ordinal: *first, second, third* e pedi-lhes que lessem o texto observando as palavras, como fizeram com as palavras do título, que são praticamente todas cognatas. Dei uns quinze minutos para que lessem o texto, agora nem preciso explicar mais o que são palavras cognatas e eles nem se importam mais com minha máquina filmadora, pois não me adaptei ao MP3, e quando levei a filmadora eles ficavam fazendo caretas, acenando, escondendo-se e com vergonha de falar, agora já se acostumaram.

Enquanto eles estavam lendo, fui fazendo a chamada e preenchendo uma pasta que tem que ser preenchida além do diário do professor. É um controle da secretaria para observar qual aluno não entra na sala devida.

Depois desse tempo, perguntei-lhes sobre qual assunto era o texto e alguns disseram que era sobre economia. Um senhor pediu que eu lesse para eles, pois esse texto é muito grande e eles entenderiam melhor se eu fosse lendo parágrafo por parágrafo, e assim o fiz. Lia parágrafo por parágrafo e ia perguntando se havia palavras cognatas e mais ou menos o que conseguiam entender de cada parágrafo. E logo uma aluna disse: No primeiro parágrafo está dizendo sobre a economia, que pode ser considerada por três setores: privado, público e social. No segundo parágrafo, um senhor que nunca responde disse que estava se referindo ao quarto setor, o setor informal entre famílias e amigos. No

terceiro parágrafo um aluno disse que havia poucas palavras cognatas, ficou reclamando que quando isso acontecia ficava difícil de entender o texto. Outra aluna discordou, pois disse que neste parágrafo dava para entender perfeitamente e disse que o terceiro setor pode ser dividido em três sub-setores: o setor comunidade, o setor voluntário e o setor social. E ainda disse que o restante do texto estava explicando o que era cada setor.

Em seguida um aluno no meio da explicação, perguntou por que eu estava gravando a aula, eu disse que era para a minha pesquisa de mestrado, que eu estava estudando e analisando aquele material que eles estavam trabalhando. Ele perguntou se eu usaria só as vozes ou usaria as imagens da sala de aula. Eu disse que usaria só para transcrever em diário, e que depois guardaria as fitas e aproveitei para perguntar se ele estava entendendo o texto lido, se estava aprendendo mais com esse material ou não. E ele disse que assim é bem melhor, que antes ele via um texto em inglês e nem sabia como começar a ler quanto mais fazer alguma atividade, que agora, além de saber como ler, ele está entendendo muito e está gostando da matéria.

Eles demoraram uns 20 minutos para ler o texto e grifar todas as palavras cognatas. Comecei a explicar e perguntei se havia muitas palavras repetidas. Eles falaram que a palavra economia apareceu várias vezes, e expliquei-lhes que quando uma palavra aparece várias vezes em um texto em inglês significa que ela é importante e que o assunto é sobre essa palavra. E continuamos a leitura do texto sobre o setor da comunidade: que a comunidade se organiza para auxiliar a própria comunidade, no setor voluntariado. Eles deram exemplo do UNICEF, que tem grande participação tanto da população local, estadual e governamental. E no setor social: o governo investe para ajudar algum grupo social, alguma tragédia, enchentes, desabamentos, etc. Todos se juntam para ajudar aqueles que estão precisando, como por exemplo: pagam exames, marcam consultas para os pobres. Outro aluno disse que isso acontece muito no bairro em que moram, pois às vezes precisam de algum tipo de exame ou até de uma simples consulta e não conseguem no dia, só para trinta dias depois. Uma senhora disse que se tivéssemos essa economia aqui em Taubaté melhoraria muito, pois tiraria as mordomias dos políticos, e a partir daí a conversa foi sobre os políticos e os salários deles. E todos quiseram participar, reclamar e contar algum tipo de problema ou corrupção. No final do texto, uma aluna disse que esse tipo de sociedade e economia não existirá nunca, nem nos EUA, que em lugar nenhum vão conseguir dominar a ganância dos líderes políticos. Outra senhora disse que se pensássemos assim nunca conseguiríamos melhorar de vida. Outra aluna disse que só sairíamos dessa se não nos vendêssemos para os políticos, que isso começa com votar em vereador só porque é amigo ou conhecido, mas sabe que ele não tem competência para fazer nada. Todos participaram bastante, eles até fugiram um pouco do texto, pois são textos que mexem com eles, e

muitos participam querendo contar suas vivências e angústias. Bateu o sinal e disse que continuaríamos na próxima aula.

Diário de classe: Dia 29 de abril de 2009. Escola Estadual em Taubaté – No. 8
Número de alunos: 25 alunos - 4TA – EJA (Quarto termo do ensino fundamental)
Objetivo: Desenvolver a compreensão dos alunos e ensinar partes do discurso (Parts of speech)
Início da aula: 19:00
Término: 20:30

Iniciei a aula com o mesmo texto da aula anterior **“SOCIAL ECONOMY A 3RD SECTOR IN ECONOMIES”**. Pedi que lessem para relembrar o assunto enquanto eu fazia a chamada. Assim que terminei a chamada, pedi que contassem o assunto do texto. Alguns não se lembravam de nada, outros lembraram um pouco. Retomei o assunto com eles, expliquei os parágrafos e pedi que observassem no texto alguns substantivos, adjetivos e verbos. Fiz o quadro abaixo na lousa:

SUBSTANTIVOS	VERBOS	ADJETIVOS
Economy: economia	Has: tem	Social :social
Role: papel	To play: desempenhar	Valuable; valioso
Society: sociedade	Create: criar	Distinctive: distintivo
Helping: ajud		Strong: forte

Depois de entenderem o texto, pedi que fizessem grupos de 3 a 4 pessoas e que deveriam escrever o que entenderam em linhas gerais. Deixei bem claro aos grupos que eles não deveriam fazer a tradução de palavra por palavra, mas sim obter uma compreensão geral do texto. E que retirassem alguns verbos, adjetivos e substantivos do texto, sem serem os que eu havia retirado. E por final pedi que cada grupo fizesse sua avaliação de entendimento de texto em inglês e que expusessem para a sala: 1º grupo: todos estamos entendendo na medida do possível, dentro de nossas limitações; 2º grupo: achamos o texto de fácil compreensão, e o nosso rendimento está bom, porque só de olhar conseguimos colocar palavras em inglês para o português com facilidade, mas ainda temos muito o que aprender, como por exemplo separar substantivo de verbo e adjetivo; 3º grupo: deu para entender um pouco mais sobre o que está escrito no texto, pois tinha uma aluna no grupo que conhecia quase todas as palavras; 4º grupo: está mais fácil de entender o texto em inglês, pois fazia muito tempo que não estudávamos e o inglês era um bicho de sete cabeças; 5º grupo: nós entendemos o texto em inglês dentro de nossas limitações; 6º grupo: achamos que ainda temos dificuldades para entender e traduzir o texto, para nós é tudo muito estranho, nós ficamos muito tempo fora da escola.

Diário de classe: Dia 13 de maio de 2009. Escola Estadual em Taubaté - No. 9

Número de alunos: 25 alunos - 4TA – EJA (Quarto termo do ensino fundamental)

Objetivo: aprender parte do vocabulário de contáveis e não contáveis em inglês.

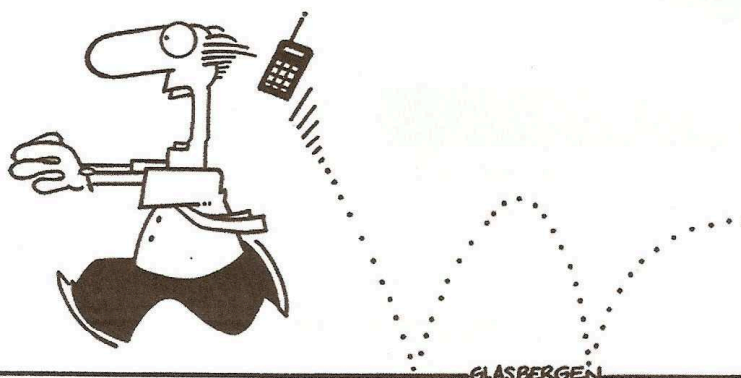
Início da aula: 19:00

Término: 20:30

TEXTO 20

Tecnologia e cotidiano

TECHNOLOGICAL OVERDOSES Randy Glasbergen



**“I just want a few minutes of peace
and quiet — LEAVE ME ALONE!!!!”**

A turma estava tranquila com um pouco mais da metade de alunos: 13 mulheres e 12 homens, mas alguns alunos não participaram, pois estavam fazendo trabalho de matemática, pois tinham que entregar e não tiveram tempo de fazer.

O assunto da aula era sobre Tecnologia e Trabalho. Foi escolhido por ser uma charge que faz parte da “Coleção Cadernos de EJA”. A charge apresenta a ironia da tecnologia, que tanto desejamos, mas que nos persegue e nos deixa sem tempo e sossego. Muito se fala do

conforto do celular, do email, dos canais de chat, etc. No entanto, isso pode significar mais estresse e menos possibilidade de repouso da mente, que é essencial para a saúde.

Iniciei a aula apresentando uma estagiária que neste dia ficaria assistindo minha aula, pois a monografia dela é sobre “Aprendizagem da Língua Inglesa na EJA” e que iríamos trabalhar um texto da Coleção. Logo em seguida pedi-lhes que pegassem a apostila elaborada por mim com todos os textos referentes à disciplina de Inglês da “Coleção Cadernos de EJA”. Assim que abriram na página solicitada pedi-lhes que fizessem uma leitura para entender sobre qual assunto tratava o texto. Deixei que lessem o texto mais ou menos uns 10 minutos. Como este texto é uma charge pequena eu a escrevi na lousa:

TECHNOLOGICAL OVERDOSES
“I Just want a few minutes of peace and quiet ___ Leave me alone!!!!”

Depois dos dez minutos, perguntei-lhes se tinham alguma idéia sobre que tipo de gênero textual era, se conseguiram entender o texto ou não? Um aluno disse que era uma notícia, daí eu perguntei: “que tipo de notícia”? Ele disse que não sabia. Outra aluna disse que era um cartum, que estava ironizando, mas que não tinha certeza, ela quase disse charge, mas não completou, não lembrava como falava. A maioria disse que não sabia.

Eu disse que era uma charge e perguntei o que eles achavam que estava sendo ironizado. Uma aluna disse que era sobre overdose de celular. Eu perguntei-lhe como assim overdose? E ela disse: ah, professora, se ele está correndo do celular é porque ele não quer atender ou não agüenta mais tantas ligações. Outra aluna disse que às vezes dá vontade de fazer isso, pois odeia responder a mensagens. Um senhor disse que no trabalho dele também dá vontade de sair correndo dos telefonemas.

Fui perguntando se havia alguma palavra conhecida ou muito parecida com o português e eles responderam: *just*, *overdose*, *tecnological*, *minutes*, *quiet*. Perguntei-lhes o significado de cada uma das palavras e eles disseram que *just* significava justo, expliquei-lhes *just* não significava justo nesta charge e pedi-lhes que procurassem no dicionário a palavra *just*. A mesma aluna disse que significava apenas. Foi aí que expliquei que *just* era um advérbio que antecedia ao verbo, passei o significado na lousa da palavra *just* igual estava no dicionário: *just*: adj. Justo, imparcial; adv., apenas, justamente, somente. Pedi-lhes que procurassem qual significado ficaria melhor e alguns responderam que realmente era apenas. Reforcei que às vezes as palavras muito parecidas com o português não se encaixavam no contexto ou eram falsos cognatos, que parecem mas não são. Um aluno então disse: “EU APENAS QUERO ALGUNS MINUTOS DE PAZ E QUIETO – DEIXE-ME

SOZINHO.” Houve grande participação da sala, apesar de 5 alunos estarem fazendo trabalho de outra disciplina.

Logo em seguida escrevi na lousa as palavras: *water, flower, house, pollution, hour, dollar, money, rice, cat, company, mayonnaise, music*. Explique-lhes que em Inglês temos substantivos que se podem contar e substantivos que não se podem contar; que são chamados *countable* e *uncountable names*. Continuei explicando-lhes que os substantivos contáveis (*countable*) podem ser colocados no plural e podem ser acompanhados de números indicando quantidades ex.: *3 flowers, 2 houses*, etc. Já as palavras incontáveis (*uncountable*) só existem no singular e não podem ter um número ligado a elas. Não expressam quantidades exatas. São líquidos, grãos pequenos, gases, cremes, são considerados abstratos.

Dividi a lousa em duas partes, coloquei de um lado *uncountable nouns* e do outro lado *countable nouns* e pedi-lhes que separassem as palavras em contáveis e incontáveis:

Uncountable		Countable	
Milk	- gasoline - coke	Egg	- car - accident
Air	- cheese - butter	Envelope	- Idea - bus
Soup	- olive oil - water	Cell phone	- email - books
Sand	- plastic - money	Flowers	- house - hour

Logo em seguida pedi-lhes que passassem para o plural as palavras contáveis. Alguns alunos entenderam rápido, outros não conseguiam entender, daí quem terminava eu pedia para auxiliar o outro que não havia terminado nem entendido. Uma aluna disse que ela não conseguia aprender essas coisas, que era muito difícil para ela, que não lembrava nem como fazia o plural em português. Expliquei-lhes de novo e fiz alguns exemplos no quadro como: *eggs, cars, accidents, envelopes, ideas, books*. Alguns alunos fizeram o restante, mas com muita dificuldade.

Nesta aula, o foco principal era que os alunos compreendessem o conceito de contável e não contável, ainda que não memorizassem muitos exemplos. Foi usado um texto mais simples, a charge, que é um gênero-textual que os alunos gostam e sentem maior facilidade na leitura e interpretação. Quando escrevi no quadro a charge e fui explicando palavra por palavra o seu significado no contexto, observei maior atenção por parte dos alunos em relação ao texto, pois quando o texto é grande, eles já dizem de cara que não sabem ler, nem fazer. Porém, definitivamente o conceito de contável e não contável é dispensável, não há necessidade de apresentar esses conceitos para eles, é melhor ficar só na leitura. Vale ressaltar que os exercícios de análise linguística não são adequados aos alunos da EJA.

ANEXO I

Pesquisa - Sala focal

Marque a alternativa correta.

1. Sexo () Feminino () masculino	2. Idade () de 17 a 20 () de 21 a 30 () de 31 a 40 () de 41 a 50 () de 50 a 60
3. Onde viveu até os dez anos () próximo à escola () em outro estado	4. Onde vive atualmente () num bairro próximo à escola () num bairro distante da escola
5. Estado civil () solteiro () casado () divorciado () viúvo () outro	6. Número de filhos () nenhum () 1 filho () 2 filhos () 3 filhos () 4 filhos () 5 filhos
7. Quando começou a trabalhar () nunca trabalhou () de 7 a 10 anos () de 11 a 15 anos () acima de 15 anos	8. Em que trabalha () nunca trabalhou () desempregado () doméstica () comércio () empresa () autônomo
9. Local de trabalho () nunca trabalhou () desempregado () ambulante () próximo à escola () distante da escola	10. Até que série estudou no ensino regular?
11. Quando parou de estudar () não parou () entre 61 e 70 () entre 71 e 80 () entre 81 e 90 () entre 91 e 99 () em 2000	12. Por que parou de estudar () não parou () não gostava () teve filhos () começou a trabalhar () falta de vaga na escola () mudou de estado
13. Quando voltou a estudar () não parou () em 2009 () em 2008 () em 2007	14. Por que voltou a estudar () não parou () porque quer continuar () Para obter um emprego melhor () porque a família quis () para acompanhar o estudo dos filhos

<p>15. Se pretende continuar estudando</p> <p>() sim, na EJA, até o final do E. Médio</p> <p>() sim, no ensino técnico</p> <p>() sim , na faculdade</p> <p>() não pretende</p>	<p>16. Disciplina que mais importante</p> <p>() Português</p> <p>() matemática</p> <p>() História</p> <p>() Inglês</p> <p>() Todas</p> <p>() Nenhuma</p>
<p>17. Disciplina menos importante</p> <p>() Geografia</p> <p>() História</p> <p>() Inglês</p> <p>() Ciências</p> <p>() Todas</p> <p>() Nenhuma</p>	<p>18. Se o pai estudou</p> <p>() nunca estudou</p> <p>() não sabe</p> <p>() até a 4^a. Série</p> <p>() até o ensino médio</p> <p>() até a faculdade</p>
<p>19. Se a mãe estudou</p> <p>() nunca estudou</p> <p>() não sabe</p> <p>() até a 4^a. Série</p> <p>() até o ensino médio</p> <p>() até a faculdade</p>	

Quadro 3 – Questionário de pesquisa.