

Análise de Dados

Como um *bricoleur* ou confeccionador de colchas, o pesquisador qualitativo utiliza as ferramentas estéticas e materiais de seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance (Denzin & Lincoln, 2006, p.18).

O presente capítulo tem como finalidade apresentar as análises de dados realizadas ao longo de minhas pesquisas. Começarei pela análise dos questionários que uma de minhas turmas respondeu sobre ler em língua inglesa e sobre as estratégias que podem facilitar a leitura em LE. Eles foram analisados sob a perspectiva do letramento e da Prática Exploratória (Allwright & Bailey, 1991).

Em seguida, apresentarei a análise das redações redigidas por meus alunos a respeito da importância do inglês para uma melhor inserção no mercado de trabalho e inclusão social do cidadão. Essas redações foram analisadas sob a ótica do Sistema de Avaliatividade.

Por fim, apresento o projeto pedagógico interdisciplinar, realizado com a turma 1011, com o objetivo de fomentar os multiletramentos em sala de aula. Tal projeto foi analisado através da teoria de gêneros textuais como formas de vida e ações sociais.

5.1.

Prática Exploratória, Letramento e o uso de estratégias de leitura em LE

O questionário sobre leitura e estratégias que auxiliam a ler em LE foi aplicado na turma 1011. Minha escolha por tal turma não se deu de maneira aleatória: embora empenhada em se esforçar para ler textos autênticos em inglês, os discentes apresentam muita dificuldade nesse tipo de atividade. Além disso, não raro, muitos vêm até a minha mesa me pedirem para que eu traduza os textos dos exercícios, a fim de facilitar a

compreensão dos mesmos. Mais uma vez, ressalto que, no início do ano, apresentei as estratégias de leitura em LE para eles, assim como para as demais turmas. Mesmo lembrando-os da existência delas ao longo dos bimestres, eles continuam insistindo nessa ideia de que ler em LE é o mesmo que traduzir um texto para a sua LM. É muito comum também alguns alunos me pedirem para utilizar dicionários *online* e o *Google Tradutor*.

A partir desse cenário que se formou no cotidiano das aulas na referida turma, decidi, então, realizar uma pesquisa sobre o que esses aprendizes pensam em relação a ler em inglês. Entretanto, a primeira tentativa de realizar tal pesquisa foi frustrada. Pedi à turma que redigisse um ou dois parágrafos respondendo as seguintes perguntas:

O que você sente ao ler um texto em inglês? O que você acha mais difícil ao ler um texto em inglês? Quando você não consegue entender um texto em inglês, o que costuma fazer?

Como resultado, a turma não compreendeu a proposta. Eles não entenderam que o objetivo era o de escrever uma redação, a qual desse conta de responder tais questões, isto é, construir um texto que se desenvolveria através das respostas a essas perguntas. Surgiram muitas dúvidas e discussões que culminaram na minha decisão de reformular meu procedimento de pesquisa.

O fato dos aprendizes terem realizado as atividades simplesmente respondendo as perguntas ao invés de redigirem um parágrafo conforme foi solicitado, me fez entender que tratou-se de uma questão de letramento. Em outras palavras, por não estarem acostumados/ não conhecerem/ não serem letrados nesse tipo de atividade, a turma apresentou dificuldade em realizá-la. Provavelmente, ao longo de sua bagagem escolar, esses alunos não tiveram qualquer contato com algum exercício semelhante a esse.

Diante do ocorrido, elaborei um questionário¹ contendo seis perguntas, sendo uma delas “fechada” (com a possibilidade de responder apenas “Sim” ou “Não”) e uma sobre estratégias de leitura em LE, na qual o aprendiz poderia marcar quais delas eles mais utilizam ao ler em inglês. De 47 alunos, apenas 21 responderam o questionário. Embora tenha avisado antecipadamente sobre a pesquisa e explicado quais eram seus objetivos, muitos faltaram. Foi estipulado um tempo de 25 minutos para a tarefa e eles deveriam se identificar através de seus números na lista de chamada. Os questionários serão aqui

¹ Encontra-se disponível em **Anexo 8.3**.

identificados como “Q+ o número do aluno”. Ex: Q1, Q2, etc. A análise será feita seguindo a ordem das perguntas conforme aparecem no questionário.

1-O que você sente ao ler um texto em inglês?

Agruparei as respostas em “Confuso”, “Estranho” e em “Difícil/Dificuldade/Complicadas de entender”².

Q1	“Um pouco <u>difícil</u> , muitas das vezes fico <u>confusa</u> com algumas palavras.”
Q2	“Bom, na maioria das vezes eu fico meia <u>confuza</u> ”.
Q6	“Acho muito <u>difícil</u> , me sinto <u>confusa</u> , sem entender nada.”
Q11	“Fico <u>confuso</u> , mas não é tão <u>difícil</u> .”
Q34	“Me sinto às vezes <u>confuso</u> , mas consigo traduzir por meio das palavras que conheço.”
Q46	“Algumas vezes eu me sinto meio <u>confusa</u> por não entender algumas palavras.”
Q18	“Não sei muito bem é diferente e <u>estranho</u> .”
Q19	“Uma coisa muito <u>estranha</u> , parece até que estou em outro mundo e ninguém parece me entender.”
Q10	“Um pouco de <u>dificuldade</u> na tradução.”
Q14	“Sinto <u>dificuldade</u> porque nem tudo eu entendo.”
Q40	“ <u>Dificuldade</u> com algumas coisas do texto e com as perguntas.”
Q45	“Legal e ao mesmo tempo <u>difícil</u> de ler.”
Q24	“Eu não me sinto muito bem porque <u>eu entendo</u> algumas palavras e outras <u>não</u> .”
Q33	“Como se eu <u>não soubesse ler</u> ”.
Q42	“Depende, quando consigo ler e <u>entender</u> , eu amo; quando <u>não</u> consigo se torna chato.”

Figura 10: Respostas dos alunos à pergunta de nº 1. (1ª parte)

De um modo geral, essas respostas revelam uma atitude pessimista em relação à leitura em LE. Para esses aprendizes, o inglês gera **confusão, estranhamento** e

² Em muitos casos, em uma mesma resposta há as expressões “confuso” e “difícil”.

dificuldade. Mesmo mostrando no globo terrestre os países cuja língua oficial é o inglês, passando pesquisas sobre esse tema para que eles conheçam mais sobre tais países e, além disso, por mais que eles ouçam músicas, assistam a filmes e séries em língua inglesa com legendas em português, essas respostas me fazem inferir que meus alunos talvez pensem que o inglês seja uma língua falada em outro planeta. Em outras palavras, **o estranhamento dos aprendizes em relação à leitura em inglês me causou perplexidade, pois ainda não perceberam que o inglês faz parte dos seus cotidianos.**

Tais respostas vieram, justamente, daqueles alunos que apresentam mais dificuldade com a LE e que, ao longo das aulas, mais me pedem ajuda, querendo que eu traduza os textos, o que me faz inferir que talvez eles ainda não tenham reconhecido a relevância de se aprender uma LE para a vida pessoal e profissional.

Ressalto que todos esses alunos estudaram inglês durante os quatro anos do Ensino Fundamental II; portanto, o inglês não é “novo” em suas vidas nem deveria gerar tanta “confusão”, “falta de compreensão” e “dificuldade”. Creio que talvez, ao longo do Ensino Fundamental, esses alunos tiveram pouco ou nenhum contato com textos autênticos em LE. Talvez, seus professores das séries anteriores não promoveram atividades que fomentassem o letramento.

A seguir, tem-se o outro bloco de respostas para a mesma pergunta:

Q7	“Eu sinto muita felicidade, porque sinto que estou aprendendo cada vez mais. Durante a semana fico ansiosa para a aula de inglês!”
Q9	“Uma mistura de entendimento com certeza de que está escrito, por exemplo, consigo pronunciar algumas palavras super bem e entendê-las, porém outras não sinto bem lendo.”
Q20	“Sinto que estou superando as minhas dificuldades na língua inglesa cada vez mais.”
Q21	“Interessada”
Q32	“Que eu tenho que aprender mais e estudar mais.”
Q39	“Sinto que meu cérebro começa a entender o sentido do texto com palavras que já conheço.”

Figura 11: Respostas dos alunos à pergunta de nº 1. (2ª parte).

Esses alunos são os que têm os melhores desempenhos na disciplina e os que mais se esforçam, mesmo apresentando dificuldades. A “felicidade” e a “ansiedade” no bom sentido em relação às aulas de inglês, a aquisição de novos conhecimentos, a superação das dificuldades revelam que esses aprendizes, em comparação com seus demais colegas de turma, encontram-se em um estágio um pouco mais avançado em relação ao letramento em LE. Eles compreenderam que ler, quer em LM, quer em LE, é um processo que demanda fazer exercícios continuamente.

Destaco, pois, que os estudantes que mencionaram “dificuldade em traduzir”, revelaram o pensamento de que ler em inglês é o mesmo que traduzir. Porém, creio que a pergunta de nº 6 será ainda mais reveladora sobre esse assunto.

2- O que significa, para você, ler em inglês?

No quadro abaixo, temos algumas reações negativas por parte dos alunos em relação à leitura em língua inglesa:

Q6	“Pra mim é uma coisa muito <u>difícil</u> , algumas palavras <u>eu até consigo entender</u> , porém, a maioria, não.”
Q7	“Significa muito, como conhecendo mais. Mais as vezes acho muito <u>difícil</u> .”
Q32	“Significa que eu tenho que estudar muito mais porque eu <u>não entendo quase nada</u> .”

Figura 12: Respostas dos alunos à pergunta de nº 2 (1ª parte)

Verificamos nas respostas acima a repetição dos vocábulos “(muito) difícil” e “não entendo/entendo quase nada”. Essas falas ecoam a ideia de que esses estudantes talvez não vejam muita relevância ou sentido na aprendizagem de uma LE, por não conseguirem relacionar esse tipo de conhecimento aos seus cotidianos, às suas realidades. Outro ponto a ser mencionado é que esses alunos apresentam dificuldades tanto em inglês como em sua LM, conforme informou-me a professora de língua portuguesa da turma, além de, conforme observado por mim durante as aulas, pouco praticarem as estratégias de leitura em LE ao lerem um texto em inglês. São aprendizes que apresentam problemas de letramento, a tal ponto de não serem capazes de compreender simples enunciados nem fazer inferências. Os professores de história e de

geografia da turma também sinalizaram os mesmos problemas em rodas de conversa e em reuniões pedagógicas.

Q1	“É bom porque <u>tudo precisa</u> , eu posso usá-lo <u>no mundo a fora</u> .”
Q2	“Pra mim significa muito porque eu gosto muito desse tipo de cultura e língua apesar de <u>não entender quase nada</u> .”
Q9	“Saber ler em inglês <u>significa tudo de bom</u> . Ler algo, entender, pronunciar e ainda traduzir para alguém é gratificante e dá uma sensação de superioridade mental/inteligência.”
Q10	“Diversidade de línguas.”
Q11	“Conhecimento de outra língua, principalmente a língua inglesa que é muito <u>importante</u> , e um dia poder usá-la pelo mundo a fora.”
Q14	“Uma aventura, bem, porque eu tento, tento... até eu conseguir.”
Q18	“Uma língua nova é sempre bom aprender mais.”
Q19	“Significa aprender palavras novas e também acho muito lindo falar inglês.”
Q20	“A <u>satisfação</u> de saber ler outra língua.”
Q21	“Importante.”
Q24	“Uma <u>coisa boa</u> . Você aprende novas palavras e consegue conversar com pessoas de outros países.”
Q33	“Pra mim, ler um texto em inglês significa conhecimento para aprender uma coisa nova.” ³
Q34	“Uma coisa muito <u>importante</u> pois o mercado de trabalho está seguindo isso.”
Q39	“Uma <u>coisa necessária</u> , porém gostaria de ter uma leitura sobre a sua história.”
Q40	“Significa <u>importante</u> por que posso fazer um curso ou um trabalho.”
Q42	“Significa que estou aprendendo e conseguindo por em prática. Cada vez <u>tenho vontade de aprender mais</u> .”
Q45	“É <u>bom</u> aprender inglês.”
Q46	“Ler em inglês é <u>muito importante</u> porque assim é possível adquirir uma cultura diferente.”

Figura 13: Respostas dos alunos à pergunta de nº 2 (2ª parte)

³ As respostas foram transcritas sem quaisquer correções.

As respostas acima trazem uma dupla interpretação: podem tanto revelar uma atitude de superação em relação à aprendizagem do inglês como serem reproduções dos discursos ecoados da grande mídia sobre o ensino-aprendizagem de LE. Pela ótica da primeira hipótese, essas respostas demonstram que, embora apresentem dificuldades, esses alunos **parecem** perceber a relevância/importância de se aprender um novo idioma. Por outro lado, **a fim de me agradarem** devido ao fato de termos um excelente relacionamento ou parecerem preocupados com os seus futuros profissionais, podem ter lançado mão de discursos muito comuns na TV, jornais, revistas, internet, entre suas famílias, seus professores, enfim, discursos do senso comum acerca de se aprender inglês: “Muito importante para o mercado de trabalho”, “poder arrumar um bom emprego”, “superioridade”, “conhecer uma nova cultura”, etc. Esses discursos também surgiram nas redações dos alunos da turma 1016 acerca da importância de se aprender inglês para o mercado de trabalho e inclusão social, as quais analiso na seção a seguir, à luz do Sistema de Avaliatividade da Linguística Sistêmico-Funcional.

3- O que acha mais difícil ao ler um texto em inglês?

As respostas a essa pergunta foram bastante heterogêneas: “pronúncia”, “palavras”, “tudo”, “traduzir”, “entender o contexto de algumas frases”, etc. Entretanto, cerca de 10 alunos mencionaram “palavras” como as mais difíceis em um texto, sendo genéricos. Já **Q6, Q14, Q18, Q24 e Q40** foram mais específicos ao mencionarem “palavras desconhecidas e/ou não transparentes”:

Q1	“Só me complico com algumas palavras.”
Q6	“As palavras que não conheço, não sei o significado.”
Q9	“Não acho muito difícil, não. Algumas palavras até podem ser, porém a maioria são fáceis de compreensão.”
Q14	“As palavras não transparentes.”
Q18	“Algumas palavras diferentes.”
Q19	“Na verdade, tudo, principalmente algumas palavras. Eu posso ler mais de mil vezes mais mesmo assim acho muito difícil.”
Q24	“As palavras eu não entendo.”

Q34	“Algumas palavras são difíceis de pronunciar.”
Q40	“As palavras entre aspas.”
Q45	“Todas as palavras.”

Figura 14: Respostas dos alunos à pergunta de nº 3 (1ª parte)

Essas respostas expressam a crença de que, para entender um texto, **é preciso saber os significados de todas as palavras**, tal como ocorre com os alunos observados por Grigoletto (1995). Isso se reflete ao longo das aulas, pois, mesmo lendo textos relacionados à suas realidades (entrevistas com cantores e atores *teens*, jogadores de futebol, etc.), venho notando que esses aprendizes ainda se atêm muito ao vocabulário e apresentam dificuldades ao fazer inferências, isto é, tentar, através do contexto, chegar aos significados daquelas palavras que eles não conhecem, utilizando também as estratégias de leitura trabalhadas ao longo das aulas.

A seguir, temos outro quadro com respostas que apontam “o texto”/ “o contexto” em geral como sendo a parte mais difícil de se ler em inglês. Desse modo, as respostas dos estudantes sugerem que, devido a estarem “presos” a ideia de terem que decifrar o significado palavra por palavra, não desenvolveram plenamente as estratégias de inferência e de depreensão das principais ideias de um dado texto. Eis os comentários dos aprendizes:

Q10	“A tradução e o sentido”.
Q32	“O texto em geral.”
Q39	“Acho que o mais difícil é quando eu não entendo o título e nem o significado do texto.”
Q42	“Quando não consigo tirar do texto nada que aprendi em aula.”
Q46	“Entender o contexto de algumas frases.”

Figura 15: Respostas dos alunos à pergunta de nº 3 (2ª parte)

4- Você acha que as estratégias de leitura em inglês, que aprendemos no início do ano, ajudam você a entender um texto nessa língua? () SIM () NÃO

Somente dois alunos responderam que as estratégias em nada os ajudam. Então, temos, pois, uma contradição: se a imensa maioria da turma afirma que as estratégias os

ajudam, por que, afinal, eles não são capazes de pô-las em prática por si sós, sendo sempre necessário que eu os lembre de que elas existem? Posso, a partir dessas respostas, inferir que, talvez, a maioria respondeu “SIM”, que as estratégias são úteis, com o intuito de não me desapontarem, visto que tenho um ótimo relacionamento com a turma, de um modo geral.

Outro entendimento que construo, a partir dessas respostas, é que parece que a turma não percebeu o trabalho que é feito em relação ao letramento em LE nem se deu conta de que as estratégias podem ser utilizadas como ferramentas de auxílio no processo de leitura em LE⁴.

Ressalto, pois que, em recente conversa informal com os estudantes dessa turma, eles relataram que, ao longo do Ensino Fundamental II, só tiveram contato com estruturas gramaticais, tais como os verbos *To Be* e *To have*. Sendo assim, as falas deles sugerem a ideia de que, até aquele momento, ou nunca praticaram ou haviam praticado muito pouco a leitura em LE na escola; portanto, não estavam habituados a esse tipo de atividade.

Como professora, minha expectativa é a de que, com o tempo e a prática, eles consigam obter um melhor desempenho na leitura e assim, possam desenvolver melhor os seus processos de letramento.

**5- Quais as estratégias aprendidas você mais utiliza ao ler um texto em inglês?
Marque quantas opções forem necessárias.**

No quadro abaixo, verificamos as respostas dos alunos à pergunta de nº 5. Eles poderiam marcar quantas opções quisessem, de acordo com as estratégias que mais usam ao ler em LE:

<u>Estratégias</u>	Respostas
Ativação do conhecimento prévio sobre o assunto de um texto.	8
Reconhecimento de palavras transparentes	18
Reconhecimento de palavras em negrito, itálico, entre aspas ou em caixa alta.	10

⁴ Mesmo eu tendo enfatizado isso ao longo das aulas.

Leitura rápida para se ter uma ideia geral do assunto de um texto.	11
Leitura rápida a fim de extrair informações específicas de um texto.	10

Figura 16: respostas dos alunos à questão de nº 5.

Ao receberem um texto em inglês para ser lido e trabalhado em sala de aula, 18 alunos da turma pesquisada têm, como atitude imediata, destacar as palavras transparentes e/ou cognatas que “saltam” aos seus olhos. Encontrar palavras parecidas com a língua portuguesa, tanto na ortografia como no significado, culmina por ser a mais fácil de todas as estratégias apresentadas à turma, pois o reconhecimento de tais palavras lhes traz uma espécie de “porto seguro”, de “refúgio” e a leitura em LE deixa de ser tão “estranha”, “difícil” e “confusa”.

As respostas sugerem que Os aprendizes com um melhor desempenho em leitura em LE parecem partir dessas palavras para fazerem inferências em relação às outras cujos significados eles não sabem. Por outro lado, os que têm mais dificuldade com o idioma tentam traduzir as palavras que estão próximas às cognatas, objetivando, assim, construir um sentido para o texto.

A segunda estratégia mais escolhida pelos aprendizes é a de praticar a leitura rápida para obter uma ideia geral de um texto. Ao correr os olhos pelos textos que lhes são apresentados, os alunos ficam sabendo quais assuntos serão lidos e trabalhados em sala de aula. Tal estratégia também permite que o aluno pratique a leitura de imagens⁵ ao observar fotos, gráficos, tabelas, etc., que eventualmente aparecem nos textos e assim, poder fazer inferências sobre os temas abordados. Entretanto, 11 alunos disseram utilizá-la. Uma explicação possível para isso é a de que, por não terem o hábito de leitura quer em LM, quer em LE e, conseqüentemente, não terem o costume de praticar a estratégia de ler rapidamente um texto para ter uma ideia geral dele, poucos alunos optaram por essa estratégia. Todavia, esse assunto requer mais investigações e poderá ser objeto de futuras pesquisas de Prática Exploratória.

O reconhecimento das pistas tipográficas, isto é, palavras que estão em negrito, em itálico, entre aspas, etc., foi a terceira estratégia mais utilizada pelos alunos. 10 alunos disseram empregar essa estratégia ao lerem um texto em LE. Diante disso, posso inferir que o restante da turma talvez ainda não tenha percebido que uma palavra que recebe

⁵ A multimodalidade presente nos textos trabalhados em sala de aula.

destaque em um texto estando em uma cor, tamanho ou formato diferente é uma **palavra-chave**. Em outras palavras, os alunos ainda não atentaram para o fato de que o autor do texto não a destacou por acaso. As respostas confirmam minha observação de que, provavelmente, esses aprendizes não prestam atenção a esse tipo de detalhe.

Assim como a estratégia supracitada, 10 alunos disseram praticar o *scanning*, ou seja, ler rapidamente um texto com o objetivo de encontrar informações específicas tais como números telefônicos, endereços, *e-mails*, vocabulário específico (por exemplo, comidas, meios de transporte, etc.), entre outros.

Em geral, os exercícios mais simples para a compreensão textual⁶ acabam levando-os a lançarem mão dessa estratégia automaticamente, ou seja, sem perceberem que estão usando “uma estratégia de leitura que a professora ensinou”. Portanto, destaco que chamou-me atenção que somente 10 alunos disseram utilizar tal estratégia. Mais uma vez, posso inferir que todo o trabalho que é feito em relação à leitura em LE desde o início do ano não foi percebido por boa parcela da turma.

Por último, a pesquisa apontou para a ativação do conhecimento prévio como sendo a menos utilizada de todas as estratégias listadas. O que possivelmente está ocorrendo é que os aprendizes ainda não “tomaram consciência” de que esse tipo de conhecimento que se tem sobre o assunto de um texto é muito útil para a compreensão do mesmo, que um indivíduo terá seu processo de leitura facilitado caso já conheça e use seus conhecimentos a respeito de, por exemplo, futebol, moda, cinema, etc., antes de ler um texto sobre tais temas.

6- Quando você não consegue entender um texto em inglês, o que costuma fazer?

Dentre todas as questões, essa certamente foi a mais reveladora de todas já que esse resultado me surpreendeu. Achava que a grande maioria fosse responder que recorre à tradução, pois, durante as aulas, essa é a atitude que percebo ser a mais comum por parte da turma. Entretanto, tal opção foi a segunda mais citada, juntamente com “ler novamente para entender melhor”, algo que, segundo minhas observações, eles também fazem. Observe o quadro a seguir:

⁶ Por exemplo: “qual o endereço e o telefone do restaurante x?”

<u>Aprendizes</u>	<u>Respostas</u>
Q9, Q20, Q24, Q39, Q42	Recorrem à tradução
Q9, Q10, Q11, Q14, Q18, Q19, Q32, Q39, Q40, Q45, Q46	Perguntam à professora e/ou amigo (a)
Q6, Q11, Q33	Destacam palavras transparentes
Q2, Q18, Q19, Q21, Q34.	Leem novamente para entenderem melhor
Q1 e Q10	Recorrem aos livros e cadernos

Figura 17: Respostas dos alunos à questão de nº 6.

Ao se verem com dificuldades em compreender um texto em inglês, os alunos realmente recorrem aos colegas e/ou a mim. De acordo com o que venho observando no decorrer das aulas, ao pedirem auxílio a seus pares, eles perguntam: “O que significa a palavra “x”?” ou “Você sabe traduzir essa palavra aqui?”.

Ressalto que o trabalho em duplas é muito estimulado por mim, embora alguns alunos ainda resistam a essa prática, preferindo trabalhar sozinhos. Sendo o pedido de ajuda aos colegas/professor o que eles mais fazem ao encontrarem obstáculos na leitura em LE, posso inferir que a estratégia do *pair work* pareceu ser de grande eficácia, provando que os estudantes, então, praticam mais as estratégias sociais e afetivas, que envolvem interação com outras pessoas. Sendo assim, a segunda proposição descrita por Allwright (2009, p. 4-6) descreve muito bem esses aprendizes, pois eles aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente de ajuda mútua. Podem também aprender sozinhos, mas acham que em grupo, a aprendizagem é mais proveitosa e produtiva. Estas estratégias se sobrepõem ao uso daquelas estudadas pela turma, as quais, segundo o esquema abaixo elaborado por Piteli (2006, p. 48), se enquadrariam na categoria de “estratégias cognitivas”:

METACOGNITIVAS	COGNITIVAS	SOCIAIS / AFETIVAS
↺ <i>reflexão</i> sobre o processo de aprendizagem;	↺ <i>organização</i> (agrupamento e classificação de palavras, terminologia ou conceitos de acordo com seus atributos sintáticos e semânticos);	↺ <i>interação</i> (com parceiros e /ou professor);
↺ <i>planejamento</i> para organização do discurso;	↺ <i>inferência contextual</i> (uso do contexto lingüístico para “adivinhar” ou prever significados desconhecidos);	↺ <i>controle afetivo</i> (capacidade de lidar com sentimentos, como a ansiedade, a frustração ou o desânimo, os quais freqüentemente atrapalham a fluidez da leitura, em casos de dificuldade);
↺ <i>monitoração</i> de compreensão ou produção;	↺ <i>síntese</i> (resumo mental, oral ou escrito das principais idéias do texto lido);	↺ <i>cooperação</i> (trabalhos em grupo, por exemplo);
↺ <i>atenção seletiva</i> , através da qual é possível identificar e/ou solucionar problemas	↺ <i>transferência</i> (utilização de informações lingüísticas já conhecidas);	↺ <i>pedidos e questionamentos</i> (para obtenção de esclarecimentos);
↺ <i>identificação de problemas</i> , decorrente da monitoração de compreensão	↺ <i>elaboração</i> (integração de novas idéias à informações conhecidas);	↺ <i>fala individual</i> (auto-encorajamento, para reduzir a ansiedade sobre determinadas atividades)
↺ <i>auto-avaliação</i> durante e após o término da atividade.	↺ <i>imagem</i> (uso de imagens visuais para compreensão e lembrança de nova informação verbal).	

Figura 18: Estratégias de aprendizagem (Piteli, 2006, p. 48)

Por fim, ressalto que, em nenhuma parte do questionário, foi mencionado o uso de ferramentas tecnológicas, tais como o *Google Translator*. Todavia, muitos são os aprendizes que lançam mão dessa ferramenta, conforme observo ao longo dos anos e com a turma 1011 não é diferente. Nunca os impedi de usá-la. Porém, talvez por receio de alguma reprimenda⁷ ou até mesmo por vergonha, eles tenham decidido não abordar esse assunto.

5.1.1

Entendimentos parciais

Essa análise foi uma excelente oportunidade para buscar entender se as estratégias de leitura em LE que meus alunos estudaram estão realmente sendo eficazes para eles.

Mesmo não tendo acontecido da maneira como eu esperava e gostaria (através de redações que permitissem aos alunos maior liberdade para se expressarem), a pesquisa me fez perceber que a interação com o professor e com os colegas é mais útil e significativa para a turma do que as estratégias cognitivas em si. É através do *pair work*

⁷ A maioria dos meus colegas de trabalho proíbe veementemente o uso de celulares em suas aulas. Eu só permito seu uso para fins de estudo e a direção tem ciência disso. Em geral, as turmas respeitam o “trato”.

e do diálogo com o professor e com os demais alunos que eles praticam e conseguem compreender um texto em LE. Logo, sendo meus alunos seres únicos, eles e aprendem e se desenvolvem melhor em suas próprias idiossincrasias (Allwright, 2009), ou seja, dentro de suas características que lhes são peculiares, suas limitações e dificuldades, eles encontraram uma ferramenta que os auxilia na realização das tarefas de leitura propostas por mim, que é a ajuda mútua. Isto porque, conforme mencionado na análise acima, embora sejam também capazes de aprenderem sozinhos, a aprendizagem em grupo provou ser mais prazerosa para eles.

Por outro lado, ainda encontro muitos entraves na tentativa de fomentar a autonomia dos aprendizes, visto que, diante desses resultados, percebo que estes estudantes talvez estejam muito dependentes do auxílio de colegas/professor para conseguirem realizar tarefas de leitura em inglês. Diante das respostas dos aprendizes, verifico a necessidade de elaborar exercícios metacognitivos a fim de que eles se conscientizem mais sobre o que fazem ao lerem um texto em LE. Além disso, considero que meus alunos ainda necessitem desenvolver suas autonomias, pois dependem muito do professor para ensinar-lhes a como ler um texto em LM e em LE, contrariando, assim, a quarta proposição de Allwright (2009, p. 4-6) sobre os aprendizes. E aqui, fica o questionamento: o que eles farão diante de uma situação em que não puderem pedir ajuda aos outros aprendizes e aos seus professores nem utilizar dicionários e/ou ferramentas de tradução *online*?

Posto isso, penso ser necessário uma maior ênfase no desenvolvimento da autonomia dos estudantes em tarefas que envolvam a leitura tanto em LM como em LE. Entretanto, tal desenvolvimento não deveria iniciar-se apenas no Ensino Médio, mas sim a partir do início da alfabetização e professores de todas as disciplinas deveriam participar desse processo. Alinhada com outros autores, penso que, desde a mais tenra idade, o aprendiz deve entrar em contato com os mais variados gêneros textuais, a fim de tornar-se familiarizado com eles, tanto em termos de leitura e compreensão, como em termos de produção textual.

5.2

Redações: a importância do inglês para uma melhor inserção no mercado de trabalho e inclusão social do cidadão

Conforme anteriormente mencionado nessa dissertação, há um paradoxo com relação ao ensino de inglês no Brasil: de um lado, temos uma sociedade que valoriza e confere prestígio a quem domina tal idioma; do outro lado, as escolas regulares, tanto públicas como particulares, não dão o devido valor ao ensino-aprendizagem dessa disciplina. Ao longo de todos esses anos atuando no ensino público, venho observando o crescente desinteresse geral pela aprendizagem de língua inglesa e, baseando-me nos trabalhos de Castro (2014) e de Nóbrega & Abreu (2015), imaginei que poderia ser interessante saber o que meus alunos pensam sobre tal questão, a fim de buscar entendimentos sobre o que se passa em minha sala de aula de inglês. Entretanto, diferentemente das pesquisadoras supracitadas⁸, optei por envolver estudantes ingressantes no Ensino Médio, matriculados em uma de minhas turmas. Tal escolha foi feita baseando-me em questionários que aplico todos os anos, sempre no primeiro dia de aula, a fim de conhecer e traçar o perfil de cada turma. Percebo então que, em geral, o aluno ingressante carrega consigo uma bagagem cheia de boas expectativas em relação a esse “mundo novo” que é o Ensino Médio, a última etapa da educação básica. Por isso, tenho por costume, nesses questionários, perguntar o que eles acham do inglês e a resposta é, em sua maioria, positiva, embora, ao longo das aulas, nem sempre suas atitudes reflitam esse pensamento.

Dentre as seis turmas para as quais lecionei no ano de 2016 no **BM**, optei pela 1016, por ser uma turma em que boa parte dos alunos participou bastante das aulas de inglês, embora haja aqueles que conversaram bastante ao longo do ano letivo, não realizando ou realizando poucas das atividades propostas. A turma possuía 33 alunos, sendo que 32 deles estavam cursando o 1º ano pela primeira vez. A grande maioria era oriunda de escolas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, mas há alguns que vieram da rede privada. Uma semana antes da aplicação da redação, conversei com a turma

⁸ Ambas realizaram suas pesquisas com alunos concluintes do Ensino Médio.

sobre a pesquisa e 30 deles concordaram em participar⁹. Os 3 que se recusaram, alegaram não se interessarem pelo assunto.

No dia da aplicação da redação, iniciei com a turma uma espécie de debate sobre o tema e eles fizeram anotações de alguns pontos relevantes que foram levantados. Especifiquei um mínimo de 15 e um máximo de 20 linhas, além de 40 minutos para escreverem. Expliquei que deveriam opinar sobre o que acham do inglês, se tal língua é mesmo importante para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para a inclusão social. De 30 redações, 9 foram escolhidas aleatoriamente e a análise das mesmas foi feita sob a perspectiva do Sistema de Avaliatividade. Nelas, observei um maior predomínio dos subsistemas de **Atitude** (Apreciação e Julgamento) e de **Engajamento**, mas há também muitos traços de **Gradação**.

As redações selecionadas serão chamadas de **R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8 e R9**, a fim de preservar as identidades dos autores. Boa parte das redações foram integralmente analisadas, enquanto outras, considerei apenas alguns trechos como relevantes para análise, devido ao fato de estarem bastante repetitivas.

De um modo geral, todas as redações enfatizaram veementemente a importância do inglês para uma melhor inserção no mercado de trabalho, mas em nenhuma foi mencionada a questão da inclusão social. No entanto, creio que nem todos os meus alunos pensam que o inglês seja de fato importante devido a uma série de fatores, tais como o desinteresse de parte da turma durante as aulas, por exemplo. Conforme supracitado, no dia em que os dados foram gerados, houve um pequeno debate sobre o tema da redação em sala e comentei rapidamente sobre como a mídia destaca que o inglês é importante, através de matérias jornalísticas sobre o mercado de trabalho. Portanto, penso ser possível afirmar que essa ênfase repetida em relação à importância do inglês seja um traço de Engajamento por Contração Dialógica- Endosso, pois endossam os discursos midiáticos, sem questioná-los, além de não abrirem muito espaço para a negociação de sentidos. Vejamos as análises das redações¹⁰:

⁹ O termo se encontra em “Anexos”

¹⁰ Todas as redações estão disponíveis na íntegra em **Anexo 8.4** e os trechos analisados foram transcritos no corpo dessa dissertação sem quaisquer correções ortográficas.

R1- “Saber Inglês”

A língua inglesa é muito importante nos dias de hoje, ela tem muita importância em muitos lugares de contratação de emprego “entrevistas” (...)

Vemos aqui as palavras “*muito/muitas*” repetidamente, enquadrando-se em **Gradação/Força**. A repetição do intensificador “*muito(s), muita(s)*” vem, neste caso, reforçar o quão importante é o inglês para o autor do texto.

No trecho a seguir, o autor destaca como a sociedade valoriza quem sabe inglês:

elas parecem ser mais cultas para a sociedade...

Ou seja, as pessoas não “são”. Elas “parecem” mais cultas. Esse discurso parece criar uma ideia de que aparentar ser algo é mais importante do que ser, de fato. Verifica-se, pois, o traço de **Julgamento Positivo por Estima Social**, já que destaca a capacidade de alguém “parecer culto” = inteligente, capaz, articulado, etc. e com isso, ganhar prestígio social.

O autor ainda afirma que:

O inglês te beneficia porque não são todos os brasileiros que falam inglês, e por isso você tem uma vantagem sobre uma pessoa que não fala essa língua.

No trecho acima, vemos que o autor encara o “saber inglês” como **elemento de distinção social** (isto é, quem sabe inglês leva vantagem em relação a quem não sabe), revelando mais uma vez, fazer **Julgamento Positivo por Estima Social**.

R2- “Inglês: a linguagem do mundo”

O inglês está diariamente no nosso cotidiano, em transportes públicos, televisão, na internet, músicas, etc.

Mais uma vez, vejo a retomada de discursos anteriores (**Engajamento por Contração Dialógica**). O verbo “estar” no Presente do Indicativo cria uma ideia de certeza do que se está afirmando, sem espaço para mudanças de opinião nem para negociação de sentidos. No 2º parágrafo, eis que o autor faz a seguinte observação:

Eu creio que a linguagem inglesa é predominante no mundo inteiro e por isso é importante para se conseguir bons empregos. Uma coisa que eu observo muito é que quando vamos para um país com linguagem inglesa nos temos que falar inglês, mas quando os ingleses veem para o Brasil ou qualquer outro país com língua portuguesa, somos nos que temos que falar a língua deles. Eu também sempre me perguntei o porque que aprendemos inglês e os ingleses não aprendem português.

Tal observação nos remete à teoria do “nós e eles” (*us and others*) de Duszak (2002). Percebo um claro incômodo em relação ao fato de que “nós temos que aprender inglês” mas “os ingleses não precisam aprender português”. É como se o estudo de uma determinada língua (no caso, o inglês) fosse uma exigência só para nós e eles (os anglófonos) não precisassem aprender a nossa língua (o português). A partir daí, podemos inferir que o autor constata que a língua inglesa tem um papel mais relevante a nível mundial que o português; porém, parece não compreender o motivo disso quando diz que “Eu também sempre me perguntei o porque aprendemos inglês e os ingleses não aprendem português”.

Por esses motivos eu acho que a língua inglesa é a mais predominante no mundo e por ser a mais fluente¹¹ é bom aprender para nos comunicar com pessoas estrangeiras.

Nesse trecho, o autor encerra a redação justificando, através da **Apreciação por Valoração/Relevância**, os motivos pelos quais se deve estudar inglês: “é a mais predominante no mundo”, “é a mais influente” e “é bom aprender”.

¹¹ Acho que o autor quis dizer “influyente”.

R3- “A procura de novos idiomas”

A língua estrangeira está recebendo uma grande importância no nosso cotidiano, principalmente a língua inglesa. Tanto no trabalho e lazer, a população está procurando várias maneiras de aprender um novo idioma.

Percebe-se que o inglês está facilitando como forma de comunicar com várias pessoas de outros países. Para fazer negócios em outros países, mesmo se não for aqueles que são de idioma local, deve-se saber falar inglês.

No 1º parágrafo, verifica-se uma retomada de discursos midiáticos e de senso comum em relação ao inglês, ou seja, **Engajamento por Contração Dialógica-Endosso**. Mais uma vez, o uso dos verbos no Presente do Indicativo traz a ideia de que o autor tem certeza do que está escrevendo, desencorajando, pois, a negociação de sentidos com o seu leitor: “Está recebendo”, “a população está procurando”, “o inglês está facilitando”. Em “percebe-se” e em “deve-se”, nota-se a presença de uma “voz anterior”, certamente os discursos já citados ao qual o autor se alinha e endossa. Trata-se de um “relato isento”, baseado em reportagens sobre o assunto e na breve discussão sobre o tema que tive juntamente com a turma minutos antes de redigirem suas redações.

Portanto, não se pode ter certeza se ele concorda ou não com os discursos anteriores ou se redigiu um “texto engessado” com os tópicos levantados no debate prévio ocorrido em sala no dia da geração de dados. De acordo com Vian Jr. (2010, p. 46), quando há em um texto recursos de polaridade concentrando-se no eixo positivo, isto é, somente orações afirmativas, isso contribui para a sua “monoglossia” (Contração dialógica). Além disso, o autor esclarece que o uso da 3ª pessoa denota marca de impessoalidade, retirando o interlocutor/leitor do diálogo que levaria à negociação de sentidos.

R4- “O quanto o inglês é importante”

Atualmente, a língua inglesa é a mais usada, considerada língua “universal”, usada nas escolas, e exigida em alguns trabalhos, porém, é preciso falar inglês fluente. O inglês é importante, para que possamos [ter]¹² um bom emprego, para conseguir um bom salário.

Neste trecho, verifica-se a presença de **Engajamento por Contração Dialógica**, quando o autor lança mão de frases feitas tais como “língua mais usada”, “língua universal”, “importante para conseguir um bom emprego”, “é preciso falar inglês fluente”, presentes no senso comum, como se o autor visasse endossá-los, impedindo a possibilidade de mudança de opiniões e de pensamentos.

O inglês hoje nas escolas merece ser mais valorizado, porque jovens querem mais e mais, como se fosse uma moda, todos querem o inglês para ter um futuro e carreira melhor.

Aqui, o autor faz uma **Apreciação por Valoração/Relevância**, quando afirma que o inglês merece ser mais valorizado nas escolas. É possível inferir que essa valorização tenha a ver com: aumento de carga horária, uso de bons materiais e recursos didáticos, etc. Tal afirmação demonstra que o aluno percebe e compreende que a língua estrangeira não recebe a atenção e a importância devida nas escolas. Em “porque os jovens querem mais e mais”, temos a **Gradação**, através da repetição do advérbio de intensidade “mais”, demonstrando, assim, que os jovens têm uma grande necessidade de aprender inglês a fim de terem um futuro melhor, mas infelizmente, diante da realidade nas escolas, isso não acontece. Essa forte necessidade de se aprender inglês é como se fosse uma moda, ou seja, o autor **julga explicitamente** que estudar inglês é uma tendência, um modismo, algo momentâneo, porém fundamental, que os jovens querem muito, para assim poderem ser bem-sucedidos na vida profissional.

¹² Acrescentei o “ter” para tornar a leitura mais compreensível. Creio que o aluno tenha se esquecido de pôr o verbo.

R5- “Inglês é importante, Yes or no?”

O inglês é uma das línguas mais faladas, por isso acho muito importante sabe-la.

Em o “inglês é uma das línguas mais faladas”, temos, mais uma vez, um exemplo de fala recorrente no senso comum, à qual o autor se alinha. Em “por isso acho muito importante sabe-la”, o autor faz uma **Apreciação por Valoração/Relevância**: eu acho importante saber inglês porque é uma das línguas mais faladas.

Eu, como estudante, confesso que é chato, mas sei que me esforçando para aprender, já tenho uma parte do meu futuro garantido.

Este aluno se sentiu confortável para falar que acha o inglês chato, fazendo, assim uma **Apreciação negativa por Reação/Qualidade**. Porém, mesmo tendo essa opinião sobre a língua, acredita que deve se esforçar para aprender, a fim de ter seu futuro garantido. Sendo assim, o autor pensa ser válido se sacrificar, se esforçar para aprender, mesmo sendo chato, pois seu futuro depende desse sacrifício/esforço: estudar inglês=> sacrifício=> futuro melhor.

R6- “A importância do inglês”

O inglês nas escolas muitas vezes não é muito valorizado, podemos não entender para que ele serve agora mais lá pra frente vamos precisar dele em algumas profissões, na verdade, hoje em dia em quase todas.

No 1º parágrafo, o discurso da aluna é permeado por baixas gradações (“muitas vezes não é muito valorizado”, “em quase todas”), abrindo espaço para uma possível negociação de sentidos (**Engajamento por Expansão Dialógica- Heteroglossia**) com o seu leitor. Ela modaliza os verbos, denotando não ter certeza do que está falando e buscando evitar generalizações acerca do “inglês nas escolas” = “muitas vezes não é valorizado”= não é sempre que isso ocorre = algumas escolas ainda valorizam, apesar

de a maioria não valorizar. Em “muitas vezes não é valorizado”, a aluna também faz **Julgamento Negativo por Estima Social**, uma vez que quem não valoriza o inglês são **indivíduos** e então, seu discurso é uma crítica aos que não valorizam tal idioma.

Incluindo a si mesma e o leitor, a aluna utiliza o verbo “poder” na 1ª pessoa do plural, transmitindo uma ideia de que há uma tentativa de diálogo, de que talvez, o leitor possa vir a se identificar com seu discurso. Ela demonstra que, no momento atual, isto é, na adolescência ou cursando o Ensino Médio, ela e o leitor podem não ver relevância no estudo do inglês, mas no futuro, reconhece que ambos vão precisar desse conhecimento em “algumas profissões”= não em todas, “em quase todas”= algumas profissões não exigem o domínio de um idioma estrangeiro, mas a maioria exige. Mais uma vez, vê-se o traço de **Engajamento por Expansão Dialógica**, uma vez que a aluna se permite mudar de ideia, sempre permeada por dúvidas e hesitações.

Na minha opinião, o inglês que aprendemos hoje nas salas de aula eu acho chato e um pouco desnecessário, como eu disse não me ajuda muito agora, mais sei que pode me ajudar em algum momento, seja na faculdade ou no trabalho.

No 2º parágrafo, é possível verificar tanto traços de **Engajamento**, como de **Apreciação por Valoração e por Reação**. Ela acha que o inglês ensinado na escola “é chato e um pouco desnecessário”. “Um pouco” pode ser entendido como um traço de **Engajamento por Expansão Dialógica**: “Um pouco” = fala ou pensamento incerto = pode ser um pouco desnecessário, mas ainda assim serve para algo agora e servirá mais ainda no futuro, ou seja, ela, mesmo achando chato, reconhece a relevância de seu estudo (**Apreciação- Valoração/Relevância**).

O inglês por sua vez é a língua mais falada no mundo e todos precisam saber falar pelo menos um pouco do inglês. Por mais que eu acho chato intendo que ele é importante no nosso dia-a-dia. Acho bom o inglês fazer parte da nossas matérias importantes.

A aluna encerra sua redação introduzindo o parágrafo ecoando um discurso midiático ao qual a grande maioria dos envolvidos no ensino e aprendizagem do inglês se alinha: “O inglês é a língua mais falada no mundo”. Nesse ponto, verifica-se pela primeira vez nesse texto um discurso de certeza do que se está falando = a aluna

endossa o discurso de professores, de colegas, dos pais, da mídia. Entretanto, na frase a seguir, ela modaliza a sua fala (“Todos precisam saber um pouco de inglês”), abrindo novamente um espaço para a negociação de sentidos: “Um pouco” é o suficiente = não é preciso saber muito.

Em “por mais que eu acha chato intendo que ele é importante...[sic]”, o trecho “por mais que” também espaço para uma mudança de opinião, pois ela entende que o inglês é importante em seu cotidiano, ou seja, ratifica que vê relevância em sua aprendizagem (mesmo o achando chato) e que vê tal idioma uma matéria importante, retomando assim o seu discurso do 1º parágrafo.

R7- “A importância do inglês”¹³

O inglês é muito importante no meu ponto de vista porque com inglês você tem mais chance no mercado de trabalho com o inglês seu salário é melhor. Não so eu acho que o inglês é importante como meus pais também acha eles cobram muito pra mim fazer. Minha mãe já está vendo pra mim um curso de inglês não só acho importante mas tenho vontade de aprender.

No 1º parágrafo, o aluno começa fazendo **Apreciação por Valoração/Relevância** acerca do inglês: “Muito importante”, “você tem mais chance no mercado de trabalho”, “seu salário é melhor”, justificando, através desse discurso, a relevância de estudar tal língua estrangeira. Além disso, ele frisa que “acha que o inglês é (de fato) importante”, assim como seus pais também (“meus pais também acha”).

Em “eles cobram muito para mim fazer [sic] ...”, o aluno faz **Julgamento Positivo por Estima Social**: o verbo “cobrar”, ainda que possua também um sentido negativo (ser cobrado = ser pressionado = sofrimento), neste caso, revela um sentido positivo, pois seus pais cobram que ele saiba inglês por estimarem tal língua socialmente, por admirarem quem domina tal idioma. Mais adiante, em “Não só acho importante, mas tenho vontade de aprender”, o aluno revela que não se sente cobrado= pressionado para estudar inglês: ele tem realmente vontade de aprender, fazendo assim, mais uma vez,

¹³ R6 e R7 possuímos mesmos títulos.

Apreciação por Valoração/Relevância: ele tem vontade de aprender porque acha que ter esse conhecimento é algo importante para sua vida.

Acho que deveria ter mais ONG com curso de inglês grátis, porque a maioria das pessoas tem vontade de aprender mais a vida financeira não ajuda. Por isso que no Brasil são poucas as pessoas que falam inglês. Porque a maioria dos curso que tem no nosso País é de 200 reais pra cima Por isso que muita das Pessoa desanimam de fazer.

No 2º parágrafo, uma observação que considerei bastante interessante: o aluno aponta para a necessidade de haver cursos de inglês gratuitos por meio de ONGs, já que eles são caros (“de 200 reais pra cima”) e devido a isso, “muita das Pessoa desanimam de fazer”, pois a “vida financeira não ajuda”. Nesse caso, observei que essas avaliações podem ser interpretadas de duas formas: **Apreciação por Composição/Complexidade**- os cursos são caros, logo a maioria das pessoas não pode pagar por eles; **Julgamento Negativo por Estima Social**- embora o autor fale em “cursos” e em “ONGs” (sendo objetos), ambos são organizados e fundados por indivíduos, pessoas. Estes são passíveis de críticas (julgamentos). Analisando por essa perspectiva, o aluno tece uma **crítica implícita** aos donos de cursos e de ONG’s, quanto às suas **capacidades**: os donos de tais estabelecimentos devem oferecer cursos de inglês mais baratos e/ou gratuitos.

R8- “Eaí, inglês rola ou só te enrola?”

Eu nunca cheguei pensado que deveria fazer inglês para me ajudar em algo futuramente. Eu so achava bonito falar inglês, e ainda acho muito legal, não tão bonito quando eu achava quando era pequena, mas, ainda acho.

Neste 1º parágrafo, a aluna utiliza verbos modalizadores (“cheguei pensado¹⁴”). Depois, faz **Apreciação por Reação/Qualidade** em “eu só achava bonito falar... e ainda acho muito legal..” e destaca que mudou um pouco de opinião (“achava mais quando era pequena”= agora ainda acha, mas só um pouco).

Bom, meus pais colocaram minha irmã mais velha em um curso de inglês, pois eles sempre achou que inglês vai ajudar minha irmã no futuro!...

¹⁴ Creio que ela quis dizer “pensando”

No trecho acima, a aluna explica que, devido ao fato de seus pais acharem importante e relevante o estudo de inglês, eles matricularam sua irmã mais velha em um curso. Sendo assim, ela faz em relação aos seus pais um **Julgamento Positivo por Estima Social** = eles acham o inglês importante, logo matricularam sua filha para que aprendesse o idioma.

Bom até aí eu nem liguei muito se ela tava em um curso e eu não! Mas ao passar com o tempo eu comecei a me interessar e entrei também (...)

Vemos, nesse excerto, pensamentos conflituosos (“Bom até aí eu nem liguei muito... mas ao passar com o tempo... comecei a me interessar”), ou seja, antes ela não reconhecia a importância desse conhecimento, mas depois de certo tempo passou a ver o inglês como algo interessante. Com isso, verifica-se que ele passou da **Apreciação por Reação/Qualidade** = ela não se interessava e passou a fazer **Apreciação por Valorização/Relevância** = passou a achar a aprendizagem da língua importante.

e nem que as pessoas falem que é fácil, eu não acho! As vezes o inglês me irrita! mas eu gosto.

No excerto acima, a aluna faz **Julgamento Negativo por Estima Social** sobre as pessoas que acham o inglês fácil (“e nem que as pessoas falem que é fácil, eu não acho”= embora muitos falem que é fácil, ela não acha e está certa disso.) Por fim, apesar de o inglês irritá-la (ela não diz o motivo), ela revela gostar o idioma (**Apreciação negativa por Reação/Qualidade** que oscila para uma **Reação Positiva**).

Mas eu acho que se o inglês é importante, porque a escola pública não investe no inglês? Todo ano é a mesma coisa e eu sei que a culpa não é do professor! Graças a Deus minha família pode pagar um curso, mas quem não pode? acho que o inglês deveria ser mas investido para todos.

No parágrafo acima, a aluna, mais uma vez, tece um **Julgamento Negativo implícito por Estima Social**: a escola é formada por pessoas, o currículo escolar é elaborado por indivíduos, então, implicitamente, ela faz críticas aos indivíduos responsáveis pelas instituições escolares. Além disso, a aluna tem certeza (“eu sei”) que

a culpa não é dos professores, demonstrando que sua crítica é, de fato, dirigida às instâncias superiores da educação brasileira (governantes, ministros, secretários e afins) e não aos professores e ainda reafirma: “O inglês deveria ser mais investido para todos” = os governantes devem investir no ensino de inglês a fim de proporcionar oportunidades iguais para todos.

Em seu último parágrafo, ela diz:

Eu tenho amigos com menos condições que eu, e esse amigos não pode te¹⁵ a oportunidade de ter um inglês bom? parece que a “casa grande” não gosta se alguém pobre querer algo melhor?

Aqui, vejo que a aluna dá continuidade à sua crítica aos governantes em relação aos poucos investimentos destinados ao ensino de inglês e faz isso através de uma pergunta retórica (“... e esses amigos não pode te a oportunidade de ter um inglês bom?” = eles também merecem ter as mesmas oportunidades que ela de aprender inglês = o inglês da escola **não é bom** e só **vai ter um inglês bom quem puder fazer um curso**, revelando a crença de que só quem aprende inglês em cursos livres). Quanto às expressões “casa grande” e “pobre”, creio serem oriundas de postagens muito comuns nas redes sociais, amplamente utilizados para marcar o discurso de “luta de classes” (ricos x pobres) e, nesse contexto, a aluna faz **um Julgamento Negativo por Estima Social** = para ela, os ricos não querem que os pobres estudem, melhorem de vida, alcancem o *status* de quem sabe inglês.

R9- “Inglês uma língua universal”

Hoje em dia, a língua inglesa é de extrema importância para o trabalho, escolas e também para o dia a dia.

Logo no início do 1º parágrafo, a aluna utiliza a palavra “extrema”, para frisar veementemente a importância do inglês, revelando um traço de **Gradação/Força**. Seu modo de se expressar dá a entender que há certa onipresença da língua inglesa na sociedade em geral (trabalho, escolas, dia-a-dia). Mas adiante, ela reforça:

¹⁵ “ter”

O inglês está presentes em todos os momentos, lugares e no cotidiano das pessoas.

Ou seja, devido ao fato de o inglês estar presente “em todos os momentos”, “no trabalho”, “escola”, “no cotidiano”, ele é de **extrema importância**. Aqui também é possível verificar um traço de **Apreciação por Valoração/Relevância**: por estar presente “em todos os lugares”, logo deve ser valorizado.

O inglês é fundamental e deveria ser mais explorado nas escolas, pois assim os jovens de hoje em dia poderiam ter mais chances no futuro do trabalho. O que acontece diariamente é ao contrário das coisas citadas acima. Futuramente, os jovens serão cada vez mais exigidos nos trabalhos assim como seus pais são hoje em dia, resumindo, o inglês é fundamental.

Nesse excerto final, a aluna também discorre sobre a valorização do inglês nas escolas, tal como fez a autora de **R8** (“deveria ser mais explorado nas escolas”, “o que acontece é ao contrário das coisas citadas acima”). Assim sendo, ela também faz **Julgamento Negativo por Estima Social** implicitamente, ou seja, tece críticas aos governantes, secretários e afins relativos à Educação, apontando que há pouco investimento no ensino de LE. E, no futuro, “os jovens serão cada vez mais exigidos nos trabalhos” (e o que vai acontecer com esses jovens no futuro? = já que não há muitos investimentos no inglês e ele é fundamental. Nesse ponto, a autora retoma a **Apreciação por Valoração/Relevância**).

5.2.1

Entendimentos Parciais

Nas redações de alguns dos meus alunos, verifiquei que há, predominantemente, traços de **Engajamento** alinhados aos discursos midiáticos e do senso comum em relação à aprendizagem do inglês. Contudo, penso não ser possível afirmar que o que os alunos escreveram em suas redações reflitam, de fato, as visões deles, já que dois fatores devem ser levados em conta nesta análise:

- 1- O bom relacionamento que tenho com a turma: com receio de me desapontar e, talvez, querendo me agradar, muitos deles podem ter modalizado o texto de tal maneira a engajarem-se a discursos anteriores (da mídia e do senso comum). Podem até não gostar/não achar o estudo da língua inglesa importante, mas apenas em duas redações (**R5** e **R8**) os alunos sentiram-se confortáveis para falarem que “o inglês é chato” e que “o inglês me irrita”.
- 2- Embora não tenha sido estipulado que o texto deveria ser dissertativo-argumentativo, a maioria seguiu esse modelo, que é o mais trabalhado no Ensino Médio e é o solicitado no ENEM. Sabe-se, pois, que tal modelo é engessado e que os alunos, ao redigirem um texto desse tipo, se atem a falas/discursos clichês, alinhando-se a eles. Dificilmente, sentem-se confortáveis para exporem suas opiniões próprias, pois há uma preocupação em relação a quem vai ler e corrigir suas produções textuais. Quando há uma proposta de redação, (geralmente um texto jornalístico ou uma tirinha, a fim de avivar as ideias e expor o tema proposto), é prática comum de boa parte dos estudantes, vestibulandos e concurseiros transcreverem ou parafrasearem trechos desses textos em suas redações. No caso da atividade que propus, conforme anteriormente mencionado, houve um pequeno debate sobre o tema antes de realizarem a tarefa. Os discursos aos quais a maioria dos alunos se alinhou foram os mesmos oriundos das ideias que levantamos durante o debate e que eles anotaram em seus cadernos, caracterizando, assim, traços de **Engajamento por Contração Dialógica**: ao endossar tais discursos, o aluno acaba impedindo uma possível abertura para negociação de sentidos com o leitor. Por outro lado, foi possível ver que muitos alunos se sentiram à vontade para expressarem suas opiniões e sentimentos, através de **Julgamentos** ou **Apreciações**, citando, inclusive, suas próprias experiências e tecendo críticas ao sistema educacional brasileiro, quer implícita ou explicitamente.

Em suma, a presente pesquisa foi realizada em minha escola com uma pequena parte dos meus alunos. Certamente que, se o mesmo trabalho fosse realizado com outra turma (com comportamento ruim, baixo rendimento e falta de interesse), o resultado poderia ter sido completamente diferente. Afinal, cada turma possui uma realidade distinta e isso se aplica para cada escola, bairro, cidade, Estado e país. Esse, a propósito, é um dos principais pressupostos da Linguística Sistêmico- Funcional, na qual se insere o Sistema

de Avaliatividade: todo texto tem um contexto e não se pode analisá-lo sem levar em conta a realidade no qual está inserido.

5.3

Projeto pedagógico interdisciplinar: fomentando os multiletramentos

Durante as reuniões pedagógicas e conversas na sala dos professores do **BM**, meus colegas e eu temos por costume trocar ideias e experiências sobre nossas turmas. Um dos assuntos mais recorrentes nessas conversas, conforme outrora mencionado, é o fato de boa parte de nossos alunos do 1º ano apresentarem problemas graves em relação à leitura, compreensão e interpretação de textos. Lucas¹⁶, professor de educação física, costuma realizar em suas aulas atividades com diversos gêneros textuais tais como notícias, publicidades e propagandas esportivas e sobre saúde. Já Susy*, professora de língua portuguesa, também planeja suas aulas, objetivando ensinar gêneros textuais. Tendo como base o Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro¹⁷, também planejo minhas aulas enfocando, em cada bimestre, um ou mais gêneros textuais diferentes, pois acredito que somente o ensino de gramática, de forma descontextualizada, em nada acrescenta ao aluno. Sob meu ponto de vista, o ensino de língua inglesa deve ter como principal objetivo contribuir para o letramento do aprendiz.

Portanto, já que tínhamos algumas turmas em comum e trabalhamos com gêneros textuais, decidimos elaborar um projeto pedagógico interdisciplinar de leitura e produção textual, que culminaria com uma apresentação em público da turma em um evento cultural que estava prestes a acontecer em nossa escola. Selecionamos, dentre essas turmas que tínhamos em comum no ano de 2016, a 1012, uma turma de 1º ano do Ensino Médio que, embora apresente dificuldades em leitura¹⁸, se mostra bastante motivada e engajada nas aulas das três disciplinas. A partir de então, selecionamos também qual seria o gênero textual a ser explorado. Para tal, nos baseamos mais uma

¹⁶ Nomes trocados a pedido dos colegas.

¹⁷ Ver **Anexo 8.8**.

¹⁸ Tanto em LM como em LE.

vez no Currículo Mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro, que prevê que os gêneros publicidade e propaganda sejam estudados pelas turmas do 1º ano no 4º bimestre.

Decidimos que o objetivo principal deste projeto seria o de contribuir, ainda que de forma incipiente, para o multiletramento dos alunos, tanto em LM como em LE, segundo a proposta de Rojo (2012). Como objetivos específicos, temos:

- 1) Fazer com que a turma explore um gênero textual presente no cotidiano deles, como é o caso da publicidade e da propaganda, pois entendemos que estes são formas de vida.
- 2) Esse trabalho com os referidos gêneros deverá ser tanto em LM como em LE, e tendo como um dos focos os esportes e a saúde, contemplando, assim, a disciplina de educação física.
- 3) A turma, ao final da SD, deverá produzir suas próprias publicidades ou propagandas, em formato de *outdoors*, em cartolinas, usando a criatividade e o que foi aprendido durante as aulas de inglês e de português. As produções textuais deverão ser feitas em LM. No entanto, os alunos, se assim desejassem, poderiam produzi-las em LE.
- 4) A turma deverá apresentar suas produções textuais publicamente em um evento cultural da escola. Tal apresentação deverá ser em formato de comercial de TV, ou seja, os alunos precisam “vender” seus produtos ou ideias.

5.3.1.

A Sequência Didática (SD) de Língua Estrangeira (LE)

Dentre publicidades e propagandas, selecionei 4 (quatro) textos para serem trabalhados ao longo de 4 (quatro) aulas, sendo todos em LE. A fim de contemplar a disciplina de educação física, uma peça publicitária de um produto médico¹⁹ foi um dos textos selecionados.

¹⁹ Preferi disponibilizar neste artigo apenas esse texto, que se encontra em **Anexo 8.6**, pois ele simboliza bem o nosso propósito de trabalho interdisciplinar.

Antes de começar o trabalho com os textos propriamente ditos, a turma aprendeu alguns conceitos fundamentais sobre a publicidade e a propaganda²⁰, sendo o principal deles a diferença entre um e outro. A publicidade é uma forma de divulgar produtos e serviços que serão comercializados. Já a propaganda é uma forma de divulgar ideias, crenças, ideologias. Como estávamos, nesta época, vivenciando o período eleitoral para prefeito e vereador, citei o horário político como exemplo de propaganda, pois os candidatos usam este espaço para divulgarem suas ideias e propostas de governo.

No decorrer das leituras para a confecção dessa dissertação, descobri que a minha SD era muito semelhante a da proposta por Lopes-Rossi (2003, apud Lopes-Rossi, 2012):

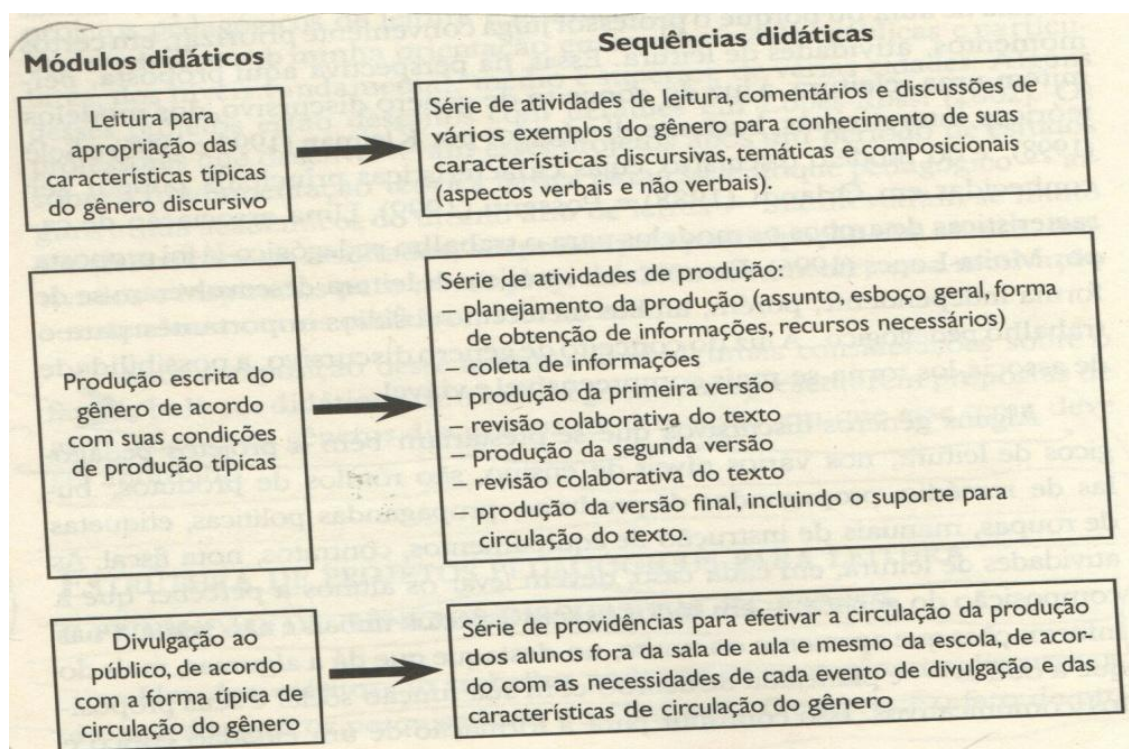


Figura 19: Proposta de Sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2003)

Entendemos que a escola é um local de excelência para o fomento do letramento. Independentemente de qual seja a disciplina, a contribuição do professor para o desenvolvimento do letramento nos alunos deve estar presente ao longo das aulas. Inclusive, Lopes-Rossi (2012, p. 71) também menciona que é competência do professor

²⁰ Em **Anexo 8.5**, é possível encontrar o material que elaborei acerca dos conceitos básicos da publicidade e da propaganda.

criar condições para que os alunos possam ser capazes de se apropriarem de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. A autora ainda sugere que:

Alguns gêneros discursivos que se prestariam bem a projetos pedagógicos de leitura, nos vários níveis de ensino, são rótulos de produtos, bulas de remédio, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contratos, nota fiscal. As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero- em todos os seus aspectos verbais e não verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque dá a algumas, mais do que outras- é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade. (Lopes-Rossi, 2012, p. 71-72.)

Com isso, vemos que os gêneros publicidade e propaganda são, de acordo com o excerto acima, “perfeitos” para serem explorados em projetos pedagógicos.

Na próxima subseção, veremos como se sucederam as aulas com a SD elaborada por mim. No entanto, ressalto que darei um enfoque maior à primeira aula, já que foi nesta em que os alunos tiveram o primeiro contato com o nosso projeto, além de termos explorado a peça publicitária de um produto médico.

5.3.2.

As aulas com a SD

Na 1ª aula, conforme anteriormente mencionado, a turma recebeu um material sobre os principais conceitos da publicidade e da propaganda. Após um tempo de aproximadamente 20 minutos para lerem tal material em silêncio, comecei a explicá-lo, sempre me dirigindo à turma com perguntas, a fim de verificar a compreensão deles.

Mais uma vez, recorro à Lopes-Rossi (2012, p. 74), quando ela afirma que o módulo de leitura proposto pelo professor deve fazer com que o aluno discuta, tome conhecimento das condições de produção e de circulação do gênero textual escolhido para um projeto pedagógico. Partindo desse pressuposto, perguntei à turma em quais suportes ou meios de comunicação eles costumam ter acesso a esses gêneros. A turma prontamente mencionou os *outdoors* da Avenida Brasil (endereço da escola), além de

TV, rádio, jornais e Internet. Ou seja, são suportes que estão presentes no cotidiano, na realidade deles.

A fim de suscitar quais são as características discursivas de um determinado gênero textual, pergunto aos alunos: “Quem, em geral, escreve esses gêneros?”; “Qual o seu propósito?”; “Qual o seu público-alvo?” (Lopes-Rossi, 2012, p. 74). Após terem contato com o material introdutório que elaborei, a turma recebeu a peça publicitária da marca GE, que anuncia um estetoscópio moderno. De frente para os alunos, fiz, oralmente, as perguntas supracitadas. Ao que os alunos responderam, respectivamente, algo como: “são os publicitários que escrevem”; “eles querem vender produtos”; “o público-alvo são os médicos”.

Ainda com o texto em mãos, fui mostrando à turma a presença de ilustrações, que os levou a perceber qual era a temática desenvolvida pelo gênero, além de sua forma de organização: o objeto sendo retratado acima, em tamanho grande e um pequeno texto, que fornece informações sobre o produto (o estetoscópio). Ressaltei que havia um olho representado em cima da parte do estetoscópio que vai ao coração e apontei para o computador ao lado do pequeno texto informativo. Quando perguntei para que serve o estetoscópio, a turma, em uníssono, respondeu que servia para ouvir os batimentos cardíacos. Em seguida, escrevi no quadro “*Doctors can see*” e expliquei que o verbo sublinhado era o verbo “ver” em inglês. Isso ajudaria o aluno a perceber que o olho e a tela do computador se relacionam com a função “extra” daquele estetoscópio (ver, além de ouvir).

Após um tempo de aproximadamente 25 minutos para fazerem os exercícios propostos²¹, fiz a correção juntamente com a turma. Pude perceber, no decorrer da correção, que ficou claro que os alunos compreenderam que o estetoscópio divulgado na publicidade possuía um diferencial: “*Doctors can see your heart...*” (Os médicos podem ver seu coração...) na tela do computador, pois ele funciona tal qual um aparelho de ultrassom.

A turma também demonstrou ter compreendido que, com o *Vivid i* (nome do aparelho), os médicos têm mais facilidade em diagnosticar doenças cardiovasculares e assim, poder tratar seus pacientes com mais rapidez e eficiência. Em suma, os alunos

²¹ Os exercícios também se encontram em **Anexo 8.6**.

chegaram à seguinte conclusão: o *Vivid i* foi desenvolvido para melhorar a qualidade de vida de médicos e pacientes.

Quanto ao logotipo e ao slogan, os alunos os identificaram facilmente:



Figura 20: Logotipo e slogan da GE na peça publicitária do *Vivid i*

Por último, a turma verificou que a peça publicitária foi tirada da revista *National Geographic*. A grande maioria não conhecia tal revista, então os encorajei a fazer uma rápida busca na Internet (via celular). Depois de algum tempo pesquisando, alguns alunos disseram: “Professora, essa revista é de ciência. Eles colocam esse tipo de anúncio nessas revistas porque muitos médicos vão ler.” Sendo assim, perguntei à turma quais outras revistas de ciências eles conheciam. Alguns já ouviram falar da Galileu e outros, da Super Interessante, mas nenhum deles disse ter o hábito de lê-las.

As aulas seguintes se sucederam do mesmo modo: fui “conduzindo” a turma a atentar para detalhes importantes do texto, perguntando, tirando dúvidas e os alunos foram respondendo escrita e oralmente.

Em alinhamento com Lopes-Rossi (2012), concluo que esta SD contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos e os preparou para a realização de suas produções escritas, já que os dotou de conhecimentos básicos sobre o gênero publicidade e propaganda.

5.3.3

O “dever de casa”: a produção textual

Expliquei para a turma, ao término da 4ª aula, que eles deveriam fazer o “dever de casa”: produzir suas próprias publicidades ou propagandas²². Tais textos deveriam ser produzidos levando em conta o que foi aprendido ao longo das aulas e incluindo logotipo e slogan da empresa ou órgão público, que deveria ser fictício, além de incluir imagens como textos visuais (e não meros “enfeites” para o texto escrito). As imagens poderiam ser colagens ou desenhos e os textos deveriam ser curtos, com objetivo de informar e descrever os produtos, serviços ou ideias a serem veiculados. A turma se dividiu em grupos com cinco integrantes, tal como sugere Lopes-Rossi (2012, p. 76). Foi estabelecido um prazo de 15 dias para que pudessem produzir seus *mini-outdoors*.

5.3.4

Apresentação em público

Em relação à divulgação de um projeto pedagógico ao público, Lopes Rossi afirma que este:

É uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos. Sentimentos como emoção e orgulho encerram um processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo (Lopes-Rossi, 2012, p. 78).

Em novembro de 2016, os grupos apresentaram suas produções textuais publicamente em um evento cultural ocorrido na escola. Os colegas de língua portuguesa e de educação física, juntamente comigo e com alunos de outras turmas os assistiram.

²² Em **Anexo 8.7**, estão todas as produções textuais da turma.

Cada grupo mostrou seu *outdoor* como se estivesse fazendo um comercial de TV, tornando, assim, a atividade multimodal (*outdoor*= texto escrito e texto visual e a apresentação oral, como se estivesse vendendo um produto ou serviço ou tentando persuadir o público a se engajar em um grupo, etc.). Tanto os *outdoors* como as apresentações foram feitas em LM, demonstrando que a turma ainda não se sente segura em se expressar em LE. Alguns grupos escolheram produzir propagandas e outros, publicidades. Infelizmente, nenhum grupo se permitiu ser filmado ou fotografado.

Os grupos que produziram propagandas escolheram como temáticas a saúde (campanha pela doação de medula óssea, a fim de combater a leucemia), contemplando, assim, os conteúdos de educação física e a solidariedade (doação de fundos). O primeiro grupo disse que escolheu tal temática porque há um familiar que está em tratamento para curar a leucemia. Já o segundo grupo, fez tal escolha por se preocuparem com guerras ao redor do mundo²³, como a da Síria, por exemplo. Além disso, ambos os grupos criaram slogans e logotipos e produziram textos visuais, com colagens e desenhos. Enfim, foram bastante criativos, o que nos deixou com muito orgulho e nos permitiu entender que, de fato, compreenderam o propósito da atividade.

Três grupos optaram por produzir publicidades. Dois grupos criaram *outdoors* de produtos de beleza: um, de perfumes e o outro, de maquiagens. Respectivamente, o primeiro grupo disse ter escolhido essa temática porque uma das meninas faz um curso de maquiagem. Já o segundo optou por divulgar perfumes, pois gostam de usá-los.

O terceiro grupo “ofertou” um pacote de viagens para Las Vegas e o motivo de terem feito tal escolha foi por acharem a cidade “bonita, interessante, vibrante”. Um dos integrantes ainda citou a célebre frase: “O que acontece em Las Vegas, fica em Las Vegas”. Porém, este último grupo confundiu os conceitos de publicidade e propaganda, escrevendo, em seu *outdoor*, uma espécie de metatexto, ou seja, um texto que explica o texto publicitário. No texto em questão, o grupo escreveu que era uma propaganda. Por outro lado, tanto este como os demais grupos foram muito criativos em relação aos slogans, logotipos e os nomes dos produtos. O segundo grupo (o dos perfumes), criou seu slogan com uma *hashtag*, demonstrando estar sintonia com o universo digital: #AcrediteNasFragrâncias.

²³ O grupo deu essa explicação durante a apresentação pública.

Em termos gramaticais, de um modo geral, todos os grupos utilizaram verbos no modo imperativo e adjetivos de conotação positiva para descrever os produtos e conquistar potenciais clientes ou, no caso das propagandas, persuadir o público a se engajar em causas humanitárias. Percebemos, desse modo, que eles haviam entendido que esses são artifícios típicos da linguagem publicitária.

5.3.5

Entendimentos parciais

Através desse projeto pedagógico interdisciplinar, foi possível trabalhar para entender como é possível transcender a ideia tradicional de texto linear escrito e também, perceber como os alunos vivenciaram a experiência com os textos multimodais em sala de aula. Além disso, fizemos algo que ainda não é muito comum nas escolas brasileiras: o trabalho com o letramento visual. Conforme mencionado nessa dissertação, muitos são aqueles que pensam que as imagens em um texto estão lá somente como meros enfeites. Fizemos nossos alunos verem que tais imagens são parte do texto e mais do que isso: funcionam como “pistas”, pois facilitam a compreensão do texto escrito. A peça publicitária da GE, um dos textos que compuseram a minha SD, é um clássico exemplo do que foi supracitado: a imagem de um olho sobre a parte do estetoscópio que encosta no coração e o desenho de um computador indicavam que aquele produto tinha “algo a mais”.

Dentre os múltiplos entendimentos, posso destacar que, devido ao fato de não estarem tão familiarizados com o texto visual, a turma demonstrou um pouco de dificuldade em responder as questões propostas para a peça publicitária. Entretanto, foram muito bem-sucedidos em suas produções textuais. Isso foi refletido nas escolhas de suas temáticas: todas elas baseadas em suas próprias experiências de vida, demonstrando que os gêneros textuais são, de fato, formas de vida e ações sociais, tal como defendem Miller (1984) e Bazerman (2006).