

MARILEUZA ASCENCIO MIQUELANTE

**A PEDAGOGIA FREIREANA E A LEITURA CRÍTICA EM INGLÊS:
INTERAÇÃO, AUTO-OBSERVAÇÃO, PRÁXIS**

**UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
JULHO-2002**

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

MARILEUZA ASCENCIO MIQUELANTE

**A PEDAGOGIA FREIREANA E A LEITURA CRÍTICA EM INGLÊS:
INTERAÇÃO, AUTO-OBSERVAÇÃO, PRÁXIS**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a JoAnne Marie McCaffrey Busnardo Neto

**UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
JULHO-2002**

200304579

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	T/UNICAMP
	M669p
V	EX
TOMBO BC/	52083
PROC.	JG-124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	12/02/03
Nº CPD	

CM00178009-1

BIB ID 276236

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

M669p	<p>Miquelante, Marileuza Ascencio</p> <p>A pedagogia freireana e a leitura crítica em inglês: interação, auto-observação, práxis / Marileuza Ascencio Miquelante. - - Campinas, SP: [s.n.], 2002.</p> <p>Orientador: Joanne Marie McCaffrey Busnardo Neto Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Pedagogia crítica. 2. Comunicação na educação. 3. Práxis (Filosofia). 4. Conscientização. I. Busnardo Neto, Joanne McCaffrey. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	---

BANCA EXAMINADORA

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Marilena Azevedo
Miguelante

e aprovada pela Comissão Julgadora em
19/11/2002.

JoAnne Marie Busnardo Neto

Prof^a Dr^a JoAnne Marie McCaffrey Busnardo Neto
Orientadora

Prof^o Dr. Lynn Mário Menezes de Souza

Prof^a Dr^a Tereza Maher

SUPLENTE

Prof^a Dr^a Denise Bértoli Braga

A todos aqueles que ainda acreditam na possibilidade de dar forma concreta ao sonho da libertação.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a JoAnne Busnardo Netto, em especial, por sua competência, sugestões, compreensão, disponibilidade e valorosa orientação, fundamentais para a realização desta.

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

Às professoras Dras Denise Bértoli Braga e Tereza Maher, por participarem no Exame de Qualificação desta Dissertação.

À amiga Edcléia pelo estímulo e apoio despendido a mim durante esta etapa, lembrando que “um sonho compartilhado é mais fácil de se tornar realidade”.

À Adriana, minha companheira de estudo e viagem, com quem dividi momentos de crescimento teórico e angústias.

Aos familiares e amigos por terem contribuído com incentivo e compreensão neste meu objetivo, bem como pela disponibilidade para ouvirem minhas lamentações.

À Ana Flávia que, em sua inocência, abriu mão de nossos momentos especiais e tentou entender a minha ausência.

Ao “Beto”, pelo apoio, paciência, compreensão e respeito pelo meu desejo de continuar estudando.

SUMÁRIO

RESUMO.....	13
ABSTRACT.....	15
CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DE DADOS	17
LISTA DE FIGURAS	19
INTRODUÇÃO.....	21
1 OBJETIVO GERAL E JUSTIFICATIVA.....	23
2 PROBLEMA E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	23
3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	25
1 LETRAMENTO E LEITURA NAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS: PAULO FREIRE E DEPOIS.....	27
1.1 INTRODUÇÃO	27
1.2 PAULO FREIRE E AS CORRENTES FILOSÓFICAS QUE INFLUENCIARAM SUA OBRA.....	28
1.3 A PEDAGOGIA CRÍTICA EM PAULO FREIRE.....	33
1.4 O LETRAMENTO DE INICIANTES (ALFABETIZAÇÃO) COMO PEDAGOGIA CRÍTICA EM PAULO FREIRE	38
1.4.1 Método Paulo Freire.....	39
1.5 OS CONCEITOS FREIREANOS BÁSICOS PARA UMA PEDAGOGIA EM OUTROS CONTEXTOS.....	42
1.5.1 Educação Bancária Versus Educação Problematizadora	43
1.5.1.1 Educação bancária.....	43
1.5.1.2 Educação problematizadora e situações-limites	44
1.5.1.2.1 Situações-limites e prática situada (situacionalidade).....	46
1.5.1.2.2 Dialogia.....	48
1.5.1.2.3 Práxis	50
1.5.2 Os desafios da conscientização.....	52
1.5.3 Intervenção.....	56
1.6 MODELOS DE LETRAMENTO E LEITURA CRÍTICA.....	58
1.6.1 Modelos de letramento	58
1.6.2 Leitura crítica	63
1.7 INTERPRETADORES E CRÍTICOS DA PEDAGOGIA FREIREANA.....	70
1.7.1 Críticas marxistas, pós-estruturalistas e feministas a alguns conceitos freireanos	71
1.7.2 A crítica neo-gramsciana.....	77

1.8	INTERPRETADORES DE PAULO FREIRE NO ÂMBITO DO ENSINO DE LÍNGUAS.....	79
1.9	CONCLUSÃO	90
2	INTERAÇÃO: A DIALOGIA EM QUESTÃO	93
2.1	INTRODUÇÃO	93
2.2	VAN LIER E O IDEAL DA CONTINGÊNCIA	94
2.3	O IRF COMO UM INSTRUMENTO NO PROCESSO INTERACIONAL DE SALA DE AULA.....	101
2.4	A PERGUNTA DO PROFESSOR E AS FUNÇÕES DO ANDAIME (SCAFFOLDING) EM MCCORMICK E DONATO.....	103
2.5	CONCLUSÃO	105
3	PESQUISA QUALITATIVA, PRÁXIS E AUTO-REFLEXÃO: METODOLOGIA ..	107
3.1	INTRODUÇÃO	107
3.2	NATUREZA DA PESQUISA	108
3.3	A AUTO-REFLEXÃO ALIADA À PRÁXIS FREIREANA: PRÁTICAS NECESSÁRIAS.....	109
3.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	116
3.4.1	Instrumentos de pesquisa.....	116
3.4.2	Sujeitos de pesquisa.....	120
3.4.2.1	Professor-pesquisador.....	120
3.4.2.2	Alunos.....	120
3.4.3	Contexto de pesquisa.....	122
4	ENTRE A MONOLOGIA E A DIALOGIA: ANÁLISE DOS DADOS	123
4.1	INTRODUÇÃO	123
4.2	HISTÓRICO DA AÇÃO PEDAGÓGICA: DO CONTEXTO PRIVADO AO PÚBLICO	124
4.3	EVENTOS DE CONSCIENTIZAÇÃO	134
4.3.1	Configuração da situação-limite e a “conscientização sermão”	134
4.3.2	A Conscientização Sobre o Gênero Textual: Monologia, Dialogia, Contingencia....	150
4.3.2.1	Estruturas de IRF: seqüências <i>display</i> /avaliativas e seqüências participativas .	153
4.3.3.2	Momentos contingentes.....	160
4.4	O TRABALHO COM A LÍNGUA: A DIFÍCIL INTERFACE ENTRE A AQUISIÇÃO E O USO CRÍTICO DE L2	164
4.5	CONCLUSÃO	172
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
5.1	DILEMAS TEÓRICOS	175
5.2	CONTRADIÇÕES PESSOAIS.....	176
5.3	IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA E A PEDAGOGIA.....	177

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
ANEXOS	187
Anexo 1: Protocolo verbal.....	189
Anexo 2: Questionário (QA)	195
Anexo 3: Transcrição das aulas	197
Anexo 4: Relato do cinegrafista.....	225
Anexo 5: Transcrição da entrevista.....	227
Anexo 6: Produção dos alunos	241

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo investigar a implementação de uma pedagogia crítica freireana, com o foco na leitura, em inglês para adolescentes brasileiros. Para refletir sobre a viabilidade de tal projeto, é analisado, através de uma metodologia etnográfica de auto-observação em sala de aula, como certos conceitos centrais vindos da pedagogia freireana e das áreas de leitura e letramento crítico são concretizados na prática pedagógica. As investigações teóricas e as análises de interação em sala de aula (realizadas sob o ponto de vista neo-vygotskiano) sugerem que o conceito central da pedagogia freireana – o da *conscientização dialógica* - ao mesmo tempo em que é de grande inspiração para o professor de leitura crítica, pode apresentar problemas especiais.

Especula-se que a tensão presente na própria visão freireana entre a urgência de mudar o mundo e a importância da dialogia pode re-aparecer como tensão no trabalho do professor.

Conclui-se que a auto-observação em sala de aula é particularmente importante para o professor de língua estrangeira, uma vez que oferece elementos para o diálogo entre teoria e prática, fornecendo assim dados preciosos para a práxis freireana.

Palavras chaves: pedagogia crítica – interação – práxis

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the possibility of elaborating a critical pedagogy focusing reading in English for Brazilian adolescents. In order to judge the viability of such a project an auto-observational classroom ethnography was undertaken to analyse how certain central concepts from Freirean, literacy and reading theories are concretized in pedagogical practices. The theoretical investigations, together with the analyses of classroom interactions (undertaken from a neo-vygotskian point of view), suggest that the central concept of Freirean pedagogy – that of *dialogical consciousness-raising* – although it greatly inspires teacher of critical reading, can also be a problem for them.

A hypothesis is put forward that the tension present in Freirean theory itself between the urgency of bringing about change and the importance of dialogue may reappear in the practice of teaching.

The dissertation concludes that self-observation in the classroom is particularly important for the teacher of foreign language, since it offers a rich source of data for the studies of the relationship between theory and practice, and for a more profound understanding of Freirean praxis.

Key words: critical pedagogy – interaction – praxis

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DE DADOS

(baseadas em Marcuschi, 1986)

P	Professora
A	Aluno não identificado
AA	Alunos
AM, AR, AG	Alunos identificados (uso da primeira letra do nome)
((R))	Comentário da pesquisadora
((incomp))	Fala incompreensível
MESma	Ênfase ou acento enfático
éh:	Alongamento do som
ahã	Pausas preenchidas
/.../	Corte na transcrição
...	Pausa de pontuação

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – UM MODELO DE LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL.....	61
FIGURA 2 – DISCURSO COMO TEXTO, INTERAÇÃO E CONTEXTO	65
FIGURA 3 – TIPOS DE INTERAÇÃO (IRF)	97
FIGURA 4 – TIPOS DE INTERAÇÃO PEDAGÓGICA.....	98
FIGURA 5 – MODELO DE PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFISSIONAL – EDUCAÇÃO/DESENVOLVIMENTO	110
FIGURA 6 – DO PROCESSO EXPLORATÓRIO À AUTOCONSCIÊNCIA	112

INTRODUÇÃO

Preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia.

(Freire, 2000:82)

No Brasil, o ensino de inglês para adolescentes de 14 a 18 anos se dá hoje, basicamente, em dois contextos diferentes: o público e o privado, os quais demonstram ser diferenciados pelo nível sócio-econômico de quem os frequentam. Tal fato corrobora a grande desigualdade social existente neste país, deixando ainda mais aparente a necessidade de mudança na área educacional, para que se chegue mais perto de uma transformação social.

O contexto privado oferece melhores condições de trabalho em todos os aspectos, pois, geralmente, possui ambientes bem equipados, número menor de alunos por turma, material e pessoal de apoio e, além disso, conta com uma clientela que já vem, na grande maioria, com um bom conhecimento da língua inglesa.

Por outro lado, o contexto público não conta com material didático e nem suporte para a elaboração dos mesmos, as salas são numerosas, os recursos são escassos e além dessas dificuldades ainda oferece ao ensino médio um número de aulas menor que o das escolas privadas.

Os alunos do contexto público, em sua grande maioria, apresentam falta de motivação frente à disciplina de Inglês e isto gera insatisfação tanto no professor quanto neles mesmos, pois acabam não vendo razão nem aplicabilidade para se estudar tal língua.

Inserida neste contexto e ciente da necessidade de se entender as mudanças que vêm ocorrendo no ensino de língua estrangeira (LE), nas últimas décadas, principalmente no que diz respeito à importância da reflexão e da ação na prática de um professor - práxis - que busca a formação de indivíduos autônomos e capazes de promover uma mudança no

percurso de sua história, nesta dissertação, gostaria de oferecer subsídios para a formulação de uma pedagogia de inglês para o contexto menos privilegiado. Para tanto, proponho investigar a implementação de uma proposta pedagógica previamente idealizada por mim e aplicada numa escola pública brasileira na cidade de Campo Mourão, Paraná. A proposta foi criada com o intuito de colocar em prática um ideal educacional baseado no trabalho de Paulo Freire. Como esta concretização dos ideais freireanos foi feita de uma maneira bastante intuitiva, quis examinar tanto o material elaborado quanto a minha prática em sala de aula sob um olhar teórico mais informado, na esperança de delinear melhor a natureza da pedagogia freireana e sua viabilidade para o aluno adolescente de inglês.

A investigação tomará como base algumas aulas ministradas, em uma escola pública de periferia, a alunos brasileiros adolescentes de Ensino Médio, muitos pertencentes à classe social menos favorecida. A opção por se trabalhar com adolescentes se deu pelo fato de que é nesta faixa etária que eles estão começando a ser inseridos no mercado de trabalho e também no contexto político, através do voto. Entendo que é justamente nesta idade que seria mais útil uma pedagogia crítica de leitura que pudesse funcionar como um forte instrumento para alertar os educandos sobre as diferentes ideologias que permeiam os discursos com os quais entram em contato. Tal pedagogia, ao meu ver, permitiria que os alunos se sentissem capazes de resistir ou aliar-se a estes discursos, dependendo das circunstâncias em que os mesmos acontecem (Busnardo e Braga, 2000:2001).

Sem dúvida, uma das motivações do estudo aqui relatado é examinar até que ponto certos conceitos oriundos de trabalhos recentes sobre a leitura crítica (Wallace, 1993; Busnardo e Braga, 2000:2001) são compatíveis com minha “leitura” dos ideais freireanos. Também foi de fundamental importância na escolha do tema da dissertação o meu interesse em verificar a viabilidade de se trabalhar a leitura crítica a partir de textos em inglês com alunos que, provavelmente, teriam uma proficiência mínima na língua. Nestas circunstâncias, seria possível alguma interação em torno do texto?

1 OBJETIVO GERAL E JUSTIFICATIVA

Há algum tempo as práticas do letramento crítico, associadas ao nome de Paulo Freire e outros, vêm tendo um importante impacto nos ideais educacionais de professores, tanto de LE quanto de L1. Entretanto, embora a teorização mais especulativa sobre o letramento crítico se renove constantemente, quase inexitem estudos empíricos sobre a sala de aula dita “crítica”. Conceitos básicos freireanos como “conscientização”, “situações-limites”, “ensino dialógico” e “prática situada”, fazem parte do repertório teórico de alguns, mas até hoje sabemos muito pouco como é que se dá forma a estes conceitos na ação pedagógica. Foi a partir desta constatação que resolvi investigar como é que se concretiza o saber teórico freireano na sala de aula.

Uma vez definido o objetivo geral do estudo, fui procurar, na área da Lingüística Aplicada, instrumentos de análise que pudessem me apoiar nas minhas tentativas de delinear a prática freireana. Escolhi, então, o caminho da análise da interação pedagógica, baseando-me sobretudo em estudos de McCormick e Donato (2000), Van Lier (1997) e Wells (1999). Queria verificar até que ponto o intervencionismo freireano implícito no termo “conscientização” implicava – ou não – em uma falta básica de simetria e de diálogo na sala de aula.

2 PROBLEMA E PERGUNTAS DE PESQUISA

Ciente das mudanças que vêm ocorrendo no contexto educacional e em especial no ensino de LE, tanto em termos de abordagem quanto de pedagogia, parece necessária a tentativa de encontrar meios que possam questionar a prática pedagógica a partir das teorias vigentes (e as teorias vigentes a partir da prática). Percebo ainda uma premente

exigência de estudos que investiguem e avaliem as intuições, dúvidas e interpretações do professor frente às propostas.

Dentre as linhas teóricas que podem colaborar para que se criem novas possibilidades de ensino, encontram-se a da pedagogia crítica, a da auto-reflexão e a do sócio-interacionismo. A pedagogia crítica orientada pela filosofia de Paulo Freire me parece uma orientação promissora para trabalhar tanto a aquisição de língua quanto à construção do conhecimento para a transformação. Atrelar o embasamento teórico desta pedagogia a uma prática de auto-reflexão do professor pode favorecer uma relação dialética entre o olhar sobre si mesmo e olhar sobre as teorias e práticas que estão perpassando o contexto educacional atual. O confronto destes olhares pode favorecer a mudança tão almejada pelo grupo de professores que, motivados pela paixão de atuar na área educacional, acreditam que a transformação mesmo sendo difícil pode vir a acontecer.

Parece-me que a reflexão sobre a própria prática, materializada através de um estudo de auto-observação de viés etnográfico que privilegie a análise da interação, demonstra ser a melhor maneira de se investigar como se concretiza a prática freireana na sala de aula. É interessante notar que esta mesma preocupação em juntar a visão crítica a uma visão sócio-interacionista da linguagem e aquisição já está presente para os professores brasileiros de línguas estrangeiras através do documento recém elaborado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Entretanto, não fica evidente para muitos professores como este ideal poderia ser realizado na prática. É com a intenção, então, de contribuir para o entendimento de como a teoria crítica poderia ir ao encontro de um ideal sócio-interacionista e neo-vyotskiano que formulo as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1- Em que eventos pedagógicos se estrutura esta implementação da pedagogia freireana para alunos brasileiros adolescentes da periferia?
- 2- Quais são algumas das estratégias interacionais principais utilizadas na tentativa de conduzir uma aula de leitura em inglês que se diz “crítica”?

3- As reações dos alunos à aula “crítica” são condizentes com a ação dialógica?

3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho encontra-se constituído de seis partes. Na introdução, eu contextualizo o estudo e ofereço uma visão geral sobre o assunto desta pesquisa, bem como o problema, a justificativa, os objetivos e as perguntas que dela fazem parte e que me levaram a realizá-la.

No Capítulo 1, apresento uma discussão sobre Paulo Freire e a sua proposta de pedagogia crítica, com seus interpretadores, críticos e aplicadores. Abordo também os conceitos de letramento e leitura crítica que, junto com a pedagogia crítica, fornecem subsídios para a fundamentação da análise a ser realizada nesta investigação.

No Capítulo 2, discuto alguns tipos de análise neo-vygotskiana de interação em sala de aula. Estes estudos colaboram para a compreensão e interpretação dos eventos pedagógicos descritos nesta pesquisa.

No Capítulo 3, reporto os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para a realização desta investigação de cunho interpretativista, bem como apresento os sujeitos e o contexto de pesquisa.

No Capítulo 4, apresento, através da discussão dos dados, baseada nas teorias que fazem parte da revisão da literatura, os resultados desta pesquisa.

Na Conclusão, são retomados em forma de reflexão, alguns eventos pedagógicos e estratégias interacionais identificados durante a realização desta investigação. Também são apontadas possíveis implicações deste estudo para a compreensão e implementação da pedagogia crítica freireana, sob a perspectiva da interação em sala de aula.

Seguem as Referências Bibliográficas e os Anexos citados no corpo deste trabalho.

CAPÍTULO 1

LETRAMENTO E LEITURA NAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS: PAULO FREIRE E DEPOIS

...Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade, nem um martelo
quebrando blocos de gramática.
(...)
Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.
Kate M. Chong¹

1.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo traz o embasamento teórico no que se refere ao letramento e à leitura coerentes com os pressupostos da pedagogia crítica. Inicia com as correntes filosóficas que influenciaram a obra de Paulo Freire, bem como a interpretação e aplicação que o autor fez das mesmas para o desenvolvimento de sua pedagogia. Na seqüência, discorro sobre alguns conceitos básicos da teoria freireana, os quais demonstram ser essenciais para sua aplicação. Numa discussão sobre as concepções teóricas subjacentes aos modelos de letramento, há de se distinguir os conceitos de letramento tradicional e crítico, por considerar a diferenciação entre os mesmos de grande relevância para qualquer noção de reforma que pressuponha a leitura crítica do

¹ Trecho de um poema escrito por uma estudante norte-americana, de origem asiática, que foi publicado por McLaughlin, M. & Vogt, M.E. *Portfolios in Teacher Education*. Newark, DE: International Reading Association, 1996. Citado por SOARES (2001:41)

mundo e da palavra, como um meio importante para a transformação social e educacional. Ressalto ainda, a visão de alguns autores que vêm criticando e interpretando Freire sob diversas perspectivas teóricas, bem como daqueles que a partir da interpretação da proposta freireana relatam suas experiências para o ensino de língua estrangeira ou segunda língua.

Finalmente, levanto alguns conceitos que parecem particularmente relevantes para uma prática de leitura crítica inspirada na visão freireana, sugerindo que a investigação destes conceitos através da análise de interação de sala de aula seria de fundamental importância. Espero, com a revisão da literatura, mostrar a contribuição de Freire para as pedagogias de letramento de língua materna e segunda língua, para a partir daí, tentar “reinventá-lo”, como ele mesmo sugere, para o ensino de língua estrangeira no Brasil, nesse caso, o Inglês.

1.2 PAULO FREIRE E AS CORRENTES FILOSÓFICAS QUE INFLUENCIARAM SUA OBRA

Paulo Freire, considerado um dos precursores centrais da pedagogia crítica, recebeu influência de diferentes linhas teóricas. McLaren (1999), é um dos autores que discorre sobre as correntes filosóficas que influenciaram a pedagogia de Freire. Em sua discussão, menciona que o método de alfabetização de Paulo Freire “foi fortemente influenciado por suas atividades no Movimento de Ação Católica, pelo coletivismo católico das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e por sua estreita associação com o bispo de Recife, Dom Helder Câmara”.² Encontra-se também em Weffort (2000:14), uma referência confirmando que “sua filiação existencial cristã é explícita: ‘...existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem

² Trecho extraído de McLaren (1999:17). Aproveito para ressaltar que Helder Câmara foi a primeira pessoa a empregar o termo conscientização, no sentido empregado por Paulo Freire em suas obras.

com seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o seu contorno e até sobre os desafios e problemas que o faz histórico”.

McLaren (op.cit.:25) acrescenta, ainda, outros autores que exerceram influência no desenvolvimento da teoria de Freire. Dentre eles, aparecem Antonio Gramsci, Tristão de Ataíde e Emanuel Mounier, Hegel, Marx, Rousseau e Dewey.

Na tentativa de aprofundar as linhas teóricas subjacentes à teoria de Freire, busco suporte em Franco (in Torres, 1981), o qual faz um esboço das correntes de pensamento que influenciaram a formação intelectual de Paulo Freire. Segundo esse autor, num primeiro momento, no trabalho de Freire “prevalece uma orientação humanista, claramente influenciada pela corrente personalista e um pouco pelas idéias do existencialismo, principalmente através de Gabriel Marcel” (Franco,op.cit.:48). Essa influência humanista, que toma o homem como base e eixo da vida, é percebida na proposta freireana devido ao fato de Freire encarar com firmeza e esperança o problema do marginalizado e, principalmente, por atribuir uma valorização positiva a esse homem. Tal valorização fica explícita quando o referido autor emprega o termo “alfabetizando” fazendo alusão àquele que ainda não tem acesso à cultura letrada. Em Freire (1970:41)³ encontra-se que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia *humanista*⁴ e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

O trecho acima reitera a idéia de que a proposta freireana visa conduzir o sujeito a um encontro com ele mesmo, para então, capaz e motivado, reagir contra sistemas ou

³ Por considerar que o momento de produção é de grande relevância para a contextualização de qualquer obra, doravante farei uso da data da 1ª edição (1970) do livro *Pedagogia do Oprimido*, contudo a data da edição consultada é 1987.

⁴ Ênfase minha

modos de vida que o cercam num movimento contínuo para a sua libertação.

A proposta de Freire sofre também influência do personalismo de Emmanuel Mounier (1905-1950). Isto é perceptível na fundamentação de seu método de alfabetização, resistente à idéia de uma pessoa ser reduzida a um objeto, propõe o diálogo e aborda o tema cultura. Franco (op.cit.:49), ao discutir as bases personalistas, coloca o homem numa linha de pensamento, podendo ser visto como:

[...] uma realidade complexa e dinâmica e, por isso mesmo, é o ser da surpresa, no duplo sentido: é capaz de se surpreender e admirar-se diante de coisas já vistas muitas outras vezes e, principalmente, tem capacidade de reagir de forma imprevisível a estímulos que chegam até “univocamente” modelados. Por isso, costuma surpreender os que esperam dele um comportamento uniforme, reagindo, às vezes, de forma não prevista.

Visando corroborar a discussão de Franco acerca da influência do personalismo na proposta de alfabetização de Freire e, principalmente, com respeito à capacidade que o homem tem de se surpreender diante de algo já visto por muitas vezes e de enxergá-lo com outros olhos, parece possível citar uma de suas recordações através da qual afirma:

[...] Visitávamos um Círculo numa pequena comunidade pesqueira chamada Monte Mário. Tinha-se como geradora a palavra *bonito*, nome de um peixe, e como codificação um desenho expressivo do povoado, com sua vegetação, as suas casas típicas, com barcos de pesca ao mar e um pescador com um bonito à mão. O grupo de alfabetizandos olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivessem combinado, e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação atentamente. Depois, dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entreolharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: “É monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos”. (Freire, 1982:43-44)⁵

Na perspectiva de Freire, um olhar diferenciado sobre aquilo que já faz parte do

⁵ Por considerar o momento de produção de grande relevância para a contextualização de qualquer obra, doravante farei uso da data da 1ª edição (1982) do livro *A importância do ato de ler*, contudo a data da edição consultada é 1999.

universo do sujeito, o tornará inserido e atento e, essa curiosidade, poderá levá-lo à compreensão profunda de sua realidade. A crença na capacidade do homem de ver “com outros olhos” o que antes aparecia como “naturalizado” via senso comum constitui a base filosófica da possibilidade da conscientização na obra freireana.

Freire, ao considerar o universo do educando, lida com as noções de tempo e espaço e também com o caráter histórico do mesmo. Isto, segundo Franco (op.cit.:50), conecta Freire ao existencialismo (Heidegger, Jaspers e Marcel) e a sua ênfase no fato do homem se definir continuamente dentro do tempo, e não fora dele.

Um exemplo dessa influência aparece no livro “*Educação como prática da liberdade*” (1967:49)⁶, quando Freire diz que:

O “excesso” de tempo sob o qual vivia um homem das culturas iletradas prejudicava sua própria temporalidade, a que chega com o discernimento a que nos referimos e com a consciência desta temporalidade, à da sua historicidade. (...) O homem existe ~ existere ~ no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.

Ainda, nesta mesma obra (p. 101), o autor diz ser necessário “uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço.” Encontra-se também em Freire (1982:40) a posição de que: “a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização, a serviço da reconstrução nacional, contribuam para que o povo, tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História. Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela representado.”

Existe uma possibilidade nessa postura, a do indivíduo se posicionar em relação ao tempo, ao espaço e ao contexto histórico em que está inserido.

⁶ Por considerar o momento de produção de grande relevância para a contextualização de qualquer obra, doravante farei uso da data da 1ª edição (1967) do livro *Educação como prática da liberdade*, contido a data da edição consultada é 2000.

Há também marcas do pensamento marxista nas linhas traçadas por Gramsci e Habermas. Elas se fazem presentes em sua pedagogia que, segundo McLaren (1999:25), “é antiautoritária, dialógica e interativa, colocando o poder nas mãos dos estudantes e trabalhadores”. Tal concepção retrata sua estreita relação com a visão de Marx que acreditava que “a ação educativa do proletariado carrega consigo a garantia político-ética de não apenas entender o mundo, mas de transformá-lo.” (ibidem:134). A obra de Freire reflete tal pensamento quando retrata o oprimido, aborda a questão da diferença de classes e aponta a práxis como o meio mais adequado de se promover à libertação do sujeito.

Em sua teoria, Freire procura integrar os elementos fundamentais dessas doutrinas filosóficas sem repeti-las de uma forma mecânica ou preconceituosa. Franco (op.cit.:51) diz que, a seu ver “Freire não abraça uma determinada linha, por ter compreendido toda essa riqueza da realidade que não pode ser enquadrada e que transcende qualquer sistema filosófico assumido de maneira exclusiva.”

É importante ressaltar que, embora Freire siga diferentes concepções teóricas, isto não quer dizer que tal união aconteça de uma forma tranqüila, pois há uma grande tensão entre influências cristãs e marxistas.

Um dos aspectos que marca esta tensão reside no fato de que para Marx o homem se define em sua relação com a natureza mediante o trabalho: a essência do homem como “força de trabalho”. Freire em compensação introduz, em consequência da linha personalista, mais dois elementos que, somados à mediação do trabalho, constituem os aspectos essenciais do ser humano: a relação interpessoal (a alteridade) que facilita o reconhecimento do ser, e a “consciência de si” do homem inserido na sociedade. Trabalho, alteridade e consciência de si, adicionados à dimensão transcendente do agir humano, identificam o homem, segundo Freire (Torres, 1981:20-21).

1.3 A PEDAGOGIA CRÍTICA EM PAULO FREIRE

A pedagogia Crítica foi introduzida no Brasil na década de 60 com o educador Paulo Freire, mas manteve-se fora da área educacional por pelo menos 20 anos em nosso país, devido às turbulências políticas daquele período.

De acordo com Cox e Assis-Peterson (1999:436), a pedagogia crítica ressurgiu no Brasil na década de 80 com os professores de língua materna. No entanto, foi apenas em 1997 que um comitê governamental formado por professores universitários especialistas no ensino de LE elaboraram os novos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o Ensino Fundamental e Médio, embasados nos pressupostos teóricos do sócio-interacionismo e da pedagogia crítica. Mesmo assim, a linha crítica continua se mantendo desconhecida pela maioria dos professores de LE. Isto pode ser comprovado através dos dados obtidos pelas professoras Cox e Assis-Peterson, em uma pesquisa realizada com 40 professores do estado do Mato Grosso. Estas autoras mencionam em seu artigo que ao questionarem os professores sobre o conhecimento da pedagogia crítica, detectaram que somente cinco sabiam algo sobre o assunto e, destes, só dois pareciam interpretá-la de maneira coerente com a proposta vigente nos PCNs. Tendo como base o exposto, me parece imprescindível uma discussão mais aprofundada sobre essa linha teórica, tanto no sentido de contribuir com aqueles que têm interesse em conhecer a essência da proposta da pedagogia crítica, como para a fundamentação desta dissertação que a toma como elemento norteador para a análise dos dados.

Qualquer discussão das origens da pedagogia crítica deve partir de uma consideração dos seus primeiros momentos no trabalho de Paulo Freire. A vivência combinada com as experiências de Freire repercutiu fortemente como elementos de base para sua pedagogia que se originou num contexto próprio e com um grupo específico – camponeses – no Nordeste brasileiro.

Freire, inserido num ambiente de desigualdade social, propôs uma pedagogia

que colaboraria para uma mudança no panorama escolar e social daquele período. Sua pedagogia objetiva a transformação social e preocupa-se com a opressão, a consciência e a mudança histórica. Também concebe os seres humanos como sujeitos e atores da história e mantém um forte comprometimento com a justiça e com a visão de um mundo melhor.

Provocadora e investigativa, sua pedagogia precisa ser crítica. O ensino/aprendizagem, nesta perspectiva, parte do princípio de que se faz necessário interrogar e analisar a experiência com respeito às forças e fraquezas de cada um, a fim de que através dessa prática ocorra uma mudança de atitude. Freire (1967:97-98) argumenta que para a efetivação de sua pedagogia seria preciso:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. À uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão.

Em Freire e Macedo (1987), encontra-se a sustentação de que a pedagogia crítica ao partir da linguagem, da cultura e da história de vida do educando, pode conscientizá-lo da realidade que o cerca. Desta forma, há uma legitimação do conhecimento e da experiência do aluno, atribuindo sentido a sua vida. A proposta educativa de Freire atribui voz ao aluno para juntos – educador e educando numa relação dialógica – identificarem e problematizarem “os jeitos contraditórios e múltiplos de ver o mundo que o mesmo utilizará na construção de sua própria visão de mundo”.⁷

Acredita, ainda, que, ao colocar em prática a sua proposta, torna possível o *desvelamento das relações opressivas* vividas pelos homens. Contudo, para que isto

⁷ Freire e Macedo (1997:22) “...such a pedagogy should create the classroom conditions necessary for identifying and making problematic the contradictory and multiple ways of viewing the world that the students use in constructing their view of the world.”

aconteça, é mister uma pedagogia que “permita ao professor fazer valer sua própria voz, ao mesmo tempo em que encoraja seus alunos a firmarem, contarem e recontarem suas narrativas pessoais para que exercitem suas próprias vozes”.⁸

Giroux (1988), citado por Pennycook (1994), discute esse tópico, alertando para dois perigos que devem ser evitados quando se lida com a noção de voz. Primeiro: voz tem que ser vista não como uma mera quebra de silêncio, mas como um meio de usar a língua num gesto revolucionário. Segundo: esclarecer que não há voz portadora de uma verdade única e, sim, “um lugar onde o passado, as memórias coletivas, as experiências, as subjetividades e os significados se cruzam”.⁹ Assim, a voz torna-se “um local de luta onde a subjetividade¹⁰ do usuário da língua se confronta com as condições de possibilidades formuladas entre a língua e o discurso”.¹¹

Com base na proposta acima, é possível encontrar sustentação pedagógica que proporcione ao aluno e ao professor entenderem que o homem ao pronunciar a palavra transforma o mundo e que esta transformação é universal. Do educando pode-se dizer que ao “ser introduzido a uma linguagem de fortalecimento, este será capaz de pensar sobre como a vida da comunidade deveria ser construída sobre um projeto de possibilidade”.¹²

É relevante, na pedagogia de Freire, a busca de meios que permitam educador-

⁸ Freire e Macedo (op.cit.:23) “...how important it is for teachers to develop pedagogies that allow them to assert their own voices while still being able to encourage students to affirm, tell, and retell their personal narratives by exercising their own voices.”

⁹ Walsh (1991) apud Pennycook (1994:296) “...voice can be understood as the place where the past, collective memories, experiences, subjectivities and meanings intersect”.

¹⁰ Tomada aqui sob o conceito de Freire que diz que a subjetividade não se reduz a um reflexo da objetividade, o pensamento não é um mero reflexo da materialidade, mas consiste num produto complexo da práxis humana sobre essa materialidade.(Puiggrós, 1999:104)

¹¹ Walsh (ibidem)“It’s a site of struggle where the subjectivity of the language-user confronts the conditions of possibility formulated between language and discourse”.

¹² Freire e Macedo (op.cit.:21) “... to be introduced to a language of empowerment and radical ethics that permit them to think about how community life should be constructed around a project of possibility.”

educando compreenderem como se dão os conflitos sociais, para que “a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza”.¹³ Para Freire (1970), essa é uma das tarefas primordiais da pedagogia crítica, pois, ao trabalhar contra a força ideológica dominante, defende uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma distante, mecânica, redundando em neutralidade.

Para Mejía (in Streck,1999:60), um dos pontos mais importantes da obra freireana refere-se à pedagogia vista “como uma prática educativa e política que tem seu espaço e seu tempo na esfera da cultura e, portanto, no mundo das escolas”, local em que acontece – no mundo globalizado – o contato formal da maioria dos educandos brasileiros com a língua inglesa.

Pennycook (op.cit.), discutindo a política cultural do ensino de inglês no contexto do mundo globalizado de hoje, tomou Giroux (1991)¹⁴ como base para apontar nove características principais da pedagogia crítica que são relevantes para o professor de inglês e para uma concepção nova de escola. Para este autor, a pedagogia crítica:

1. Oferece diversas possibilidades de produção de conhecimento e sujeitos políticos.
2. Confere à ética um papel centralizador no processo educativo.
3. Compreende as diferenças tanto em termos de formação de identidades quanto pela forma como são mantidas em grupos heterogêneos.
4. Concebe a escola como um local de compreensão acerca das diferentes culturas, de questionamentos, da formação de conhecimento e de reivindicações verdadeiras.

¹³ Freire (1992:126)

¹⁴ Capítulo nove: “Towards a critical pedagogy for teaching English as a worldly language”. p. 295-327

5. Oportuniza a crítica e viabiliza a criação de novas formas de conhecimento.
6. Rejeita a objetividade em prol de um conhecimento mais parcial e particularizado.
7. Inclui não somente a linguagem crítica, mas também uma visão ampla e salutar pelo qual valha a pena abrir caminho.
8. Conta com professores que acreditam no significado de um trabalho que vise a transformação social.
9. Trabalha com a noção de encontrar meios para que o aluno venha a ter voz.

Ao analisar tais características, percebe-se que para Pennycook a ênfase maior é dada ao contexto, ao sujeito sócio-políticos e às diferenças sócio-culturais. Para mim, a idéia deste autor exige comprometimento e faz com que a escola que até o momento parecia ser um espaço bem organizado, com cada um ocupando e exercendo as relações de poder de acordo com os padrões ditados pela sociedade, passe a ser um local de conflito que possa vir a gerar algum tipo de mudança tanto no âmbito educacional quanto social.

Embora haja muita discussão sobre os pressupostos da pedagogia crítica, quero citar um trecho de McLaren (1999:33) que, retrata bem a concepção freireana de educação, de escola e de sociedade:

[...] uma pedagogia freireana da libertação é totalizadora sem ser dominadora, no que sempre atende dialeticamente ao “ato de conhecimento” específico ou localizado, enquanto um processo político que se dá na arena conflitual maior das relações capitalistas de exploração, uma arena onde grandes grupos de pessoas, inegável e palpavelmente, sofrem privações e dores desnecessárias, devido à alienação e à pobreza. Assim, uma pedagogia do oprimido envolve não apenas uma redistribuição de recursos materiais, mas também uma luta com significados culturais em relação aos múltiplos lugares sociais de alunos e professores e suas posições no interior da divisão global.

Guiado por esse entendimento Freire, na década de 60, deu início ao seu

“método” de alfabetização de adultos, o qual tem como pressuposto provocar a transformação social através do letramento básico, que faz parte do próximo tópico.

1.4 O LETRAMENTO DE INICIANTES (ALFABETIZAÇÃO) COMO PEDAGOGIA CRÍTICA EM PAULO FREIRE

Freire, em sua longa caminhada como alfabetizador, tentou diferentes métodos de trabalho, até que em 1962 deu início ao seu programa de alfabetização¹⁵ que, segundo ele, seria oposto à alfabetização seguidora dos princípios da educação bancária:

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. (Freire, 1982:18)

Mesmo esperançoso e acreditando que o letramento, assumido como ato de conhecimento, político e criador, envolve tanto a leitura do mundo como a leitura da palavra de forma crítica, Freire aponta que o letramento pode servir tanto para a libertação do homem quanto para “a sua domesticação, dependendo do contexto ideológico em que ocorre e alerta para a sua natureza inerentemente política defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social”.¹⁶

A proposta de Freire tem influenciado sobremaneira os programas de letramento ao redor do mundo, pois se mostra antiautoritária, dialógica e interativa ao colocar o poder nas mãos de estudantes e trabalhadores. Vários são os autores que estão seguindo

¹⁵ Doravante, este termo será utilizado por mim sob a perspectiva do conceito de letramento devido ao fato da proposta freireana atender aos pressupostos do letramento crítico, conforme discussão do tópico 1.6.1.

¹⁶ Soares (2000:76)

os pressupostos teóricos dessa pedagogia tanto para o letramento em língua materna quanto para o ensino de língua estrangeira ou segunda língua.

Na seqüência, passo a discorrer sobre a proposta de Freire para a alfabetização de adultos.

1.4.1 Método Paulo Freire

O termo “método” vem sendo alvo de constestação e, na tentativa, talvez, de amenizar o impacto conotativo desta palavra no meio educacional, gostaria de mencionar com base em Torres (in Araújo Freire,2001:232), que Freire argumentava não ter inventado “nem um método, nem uma teoria, nem um programa, nem um sistema, nem uma pedagogia, nem uma filosofia.” Para ele, estas terminologias são atribuídas pelos homens que precisam nomear as coisas. Levando em consideração esta preocupação do autor, tomo a liberdade de, a partir de agora, discorrer de forma sucinta sobre o assim nomeado “Método” Paulo Freire, que tem como um de seus pressupostos a idéia de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1970:68). Nessa perspectiva a educação não pode ser uma imposição e sim, uma troca entre os indivíduos – educador e educando –, podendo ser chamada de dialógica, pois respeita o educando e coloca o professor ao seu lado. Ao professor cabe a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo, ciente de que, assim como o educando, é também um aprendiz. Dessa forma, a educação torna-se um processo de formação permanente, através do qual ensinando se aprende e aprendendo se ensina.

Freire, enquanto alfabetizador, discordava dos métodos tradicionais de alfabetização em que se utilizava cartilhas e materiais prontos, os quais desconsideravam o pensar do alfabetizando, trazendo tudo pronto e considerando todas as realidades sociais como homogêneas. A principal razão que levou o autor a se opor ao processo de

alfabetização norteado pelas cartilhas centrava-se na falsa neutralidade política contida nas mesmas. Essas, aparentemente inofensivas não consideravam o contexto do educando e o professor, ao atuar neste processo, de certa forma, perpetuava o sistema vigente.

Em oposição a essa forma de alfabetizar Freire propôs uma educação como ação cultural, que viesse a ser um meio mais humanizante de ensinar-aprender a ler e escrever, a qual estaria relacionada ao processo de consciência crítica e que, como educação problematizadora, teria por objetivo ser um instrumento de organização política do oprimido, desmistificar a neutralidade aparente da alfabetização e levar o alfabetizando a construir o seu conhecimento através de uma ação dialógica entre educadores-e-educandos.

O autor assim se referiu a essa forma de alfabetizar:

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo às exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. (Freire, 1970:13)

A primeira experiência do método aconteceu na década de 60 com um público alvo específico, isto é, um grupo de camponeses que se distribuíam em círculos de cultura, os quais substituíam a escola tradicional e tinham por objetivo discutir assuntos relacionados ao trabalho, a realidade local e nacional, dentre outros. Corroborando o exposto, Weffort (2000:15-16)¹⁷ aponta que:

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado (...) só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de uma situação social.

¹⁷ in Freire (1967).

Para colocar em ação essa proposta, os círculos de cultura elaboravam a sua programação após uma consulta aos grupos que estabeleciam os temas a serem debatidos, cabendo aos educadores tratarem a temática proposta pelo grupo, partindo sempre de uma **palavra geradora**, a qual extraída do cotidiano dos participantes deveria gerar outras palavras oportunizando tanto o trabalho com o aspecto lingüístico quanto político da realidade. Nada impedia o acréscimo de outros temas para complementar a temática sugerida pelo grupo popular.

De forma bem sucinta, parece possível esquematizar o "Método Paulo Freire" da seguinte forma:

- contato dos ministrantes do programa com a comunidade a fim de se recolher do universo vocabular dos grupos, as **palavras geradoras**.
- organização dos círculos de cultura, formados por pequenos grupos, sob a coordenação de um **animador**.
- apresentação das fichas de cultura, momento em que **fazem uma releitura de seu mundo**.
- elaboração de todo o material de cada uma das palavras, visando **ampliar a consciência e experiência dos educandos**.
- apresentação de uma das palavras, pertencente ao universo vocabular dos educandos, aliada a sua experiência de vida, sugerindo de maneira natural um **debate** sobre o que está sendo visto.
- visualização da palavra em unidades menores, para a partir de suas partes reconstituí-la, dando início ao **processo de construção da língua no ato do aprendizado da leitura**.

Com base no esquema acima, percebe-se três momentos distintos do "Método Paulo Freire":

- a **investigação temática**¹⁸, fase na qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do educando e da sociedade onde vive, as palavras e temas centrais particulares de sua história.
- a **tematização**, momento em que professor e aluno codificam e decodificam palavras e temas geradores. Nessa etapa, são elaboradas fichas para a decomposição das famílias fonéticas, as quais servirão de subsídios no processo de leitura e escrita.
- a **problematização**, período de superação da visão mágica por uma visão crítica. Nesse momento, o alfabetizando experimenta a realidade opressiva como um processo passível de ser extrapolado, partindo para a transformação do contexto vivido.

Há ainda que mencionar alguns aspectos fundamentais da filosofia educacional freireana: a educação problematizadora, a conscientização, a intervenção, a práxis e o diálogo (que como veremos adiante, opõem-se à educação bancária), as situações-limites e a prática situada, os quais serão discutidos, com mais rigor, a seguir.

1.5 CONCEITOS FREIREANOS BÁSICOS PARA UMA PEDAGOGIA EM OUTROS CONTEXTOS

Surgiram, a partir dos trabalhos de Freire, alguns conceitos que são de extrema relevância para a compreensão de sua proposta educacional, que embora tenha sido pensada para camponeses, vem sendo adaptada e amplamente usada para outros contextos

¹⁸ Aspecto que vem norteando o meu trabalho como professora de língua materna e língua inglesa desde o início da década de 90.

pedagógicos, como o de ensino crítico de língua materna e língua estrangeira. Por isso, sucintamente, exponho os termos utilizados por ele que demonstram ser essenciais para o desenvolvimento deste trabalho, o qual questiona se a proposta de Freire relativa ao letramento básico para camponeses em língua materna, pode ser aplicado ao contexto de língua estrangeira de alunos adolescentes, urbanos e pertencentes à classe menos favorecida socialmente – único ponto em comum com os alfabetizados desse autor.

1.5.1 Educação Bancária Versus Educação Problematicadora

1.5.1.1 Educação bancária

É impossível falar da proposta de letramento crítico sem esclarecer o que vem a ser a educação bancária para Freire, que em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1970) dedica um capítulo para discutir essa temática.

A concepção bancária, tendo por objetivo preservar a divisão entre os oprimidos e opressores, caracteriza-se como um ato de “depositar” o saber, que é visto como uma doação daqueles “que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1970:58). Essa prática, que nega a dialogicidade e leva “os homens ao ajustamento ao mundo”¹⁹, gera insucesso e frustração na educação.

Na concepção bancária, predominam as narrações de conteúdos. “Narração ou dissertação que implica um sujeito – o professor – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos”(Freire, op.cit.:57). São narrações que acontecem desconectadas da realidade do educando, cabendo-lhe apenas a memorização do conteúdo depositado pelo educador,

¹⁹ Freire (op.cit.:65).

sem possibilidade de questionamento.

Freire (op.cit.:59), ao criticar a concepção bancária, aponta quais os papéis exercidos pelo educador e pelo educando da seguinte forma:

o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos, os que seguem a prescrição; o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela; o educador identifica a autoridade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que se antagoniza com a liberdade dos educandos, pois os educandos devem se adaptar às determinações do educador; e, finalmente, o educador é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos.

Ao assumir tais papéis, o aluno fica impossibilitado de criar e atuar, sendo, portanto, “educado” no sentido de acatar sem problematizar aquilo que o cerca.

Na prática bancária, valoriza-se apenas a figura do educador e a transmissão de conhecimentos acumulados por uma única cultura. Tal concepção de ensino faz com que o aluno, não pertencente à cultura dominante, se veja sem identidade, silenciado, conformado, vítima, portanto, da exclusão social.

Freire, opondo-se à educação bancária, propõe a pedagogia libertadora que toma como base o diálogo e a problematização, os quais devem ser ajustados às condições das realidades locais.

1.5.1.2 Educação problematizadora e situações-limites

A educação problematizadora, proposta por Freire, em oposição à educação bancária, “está fundada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras”.

Concebe, ainda, a educação como um ato de amor, por isso, um ato de coragem onde não se pode temer o debate, a análise da realidade e nem fugir à discussão criadora, sob pena de fazer da prática educativa uma farsa.

Imbuído dessa visão, Freire, em seu livro *Educação como prática da liberdade* (1967), propõe uma educação que ofereça ao educando instrumentos para resistir aos poderes vigentes e opressivos. Uma educação que faça do homem um ser cada vez mais consciente e crítico de sua transitividade. Uma educação que estimule o educando à pesquisa, à constatação e à revisão de suas descobertas e, também, uma tentativa constante de mudança de atitude.

Esta educação deve ser, portanto, identificada com as condições da realidade do educando, promovendo indispensável reflexão e auto-reflexão sobre seu tempo e seu espaço. A auto-reflexão, segundo Freire, acontece quando o indivíduo percebe-se como sujeito de sua história, ou seja, quando esse indivíduo se vê inserido nela, podendo transformá-la.

Corroborando o exposto, cito alguns trechos do livro *Pedagogia do Oprimido* (op.cit.), nos quais o autor diz que a educação problematizadora:

- implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (p.70)
- de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de *desvelamento* da realidade. (p.70)
- se faz num esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que* se acham.(p.72)
- se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. (p. 72)

Como já foi dito, para Freire não há neutralidade na educação, o que faz dela um ato político. Nesse sentido, cabe à educação muito mais que ensinar a ler, escrever e contar. A ela compete também tornar perceptível ao educando as contradições da sociedade em que vive. Assim, o aprendizado da escrita e da leitura – habilidades que

servirão como corpus para a análise de dados – é só uma chave com que o alfabetizando iniciaria sua introdução no mundo da comunicação escrita, para a partir daí, perceber-se *no mundo e com o mundo*, exercendo o seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

Sob essa perspectiva, os educadores passam a construir conhecimentos com seus alunos tendo como meta um projeto político de sociedade. Acredita-se que o educador crítico em contato com a linguagem, a cultura e a história de vida dos educandos, pode levá-los a tomar consciência da realidade que os cerca, através da discussão crítica. Para tanto, faz-se essencial que os conteúdos pedagógicos estejam sempre vinculados ao universo do sujeito/aprendiz.

O objetivo principal da educação problematizadora, através do diálogo e da práxis, é formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas e indagadoras, que através da **problematização** do seu dia-a-dia concluam que a libertação do homem, mesmo sendo difícil, não é impossível.

1.5.1.2.1 Situações-limites e prática situada (situacionalidade)

A problematização, mencionada no tópico anterior, surge através das chamadas “situações-limites”, nas quais os seres humanos se encontram quase como se fossem coisas; são definidas como barreiras encontradas na vida pessoal e social, as quais precisam ser enfrentadas e superadas. As “situações-limites” precisam ser analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante com força redobrada²⁰. Freire (1970) as caracteriza como obstáculos que podem ser encarados de diversas maneiras pelas pessoas, já que estas: “... ou as percebem como obstáculos que *não podem* transpor, ou como algo que *não querem* transpor, ou ainda

²⁰ (Gadotti, 2001:156-157)

como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação”.²¹

As pessoas que se enquadram na última categoria, demonstram que conseguiram entender a situação-limite de forma crítica, sendo motivadas a agirem na tentativa de resolver, da melhor forma possível, os problemas detectados na sociedade em que estão inseridos. Essa motivação, a esperança, o sentir-se desafiado a promover mudança, só acontece quando o sujeito, ao tomar distância do objeto, consegue entendê-lo de maneira profunda, percebendo-o como um problema. Logo, passa a ser “algo ‘percebido’ e ‘destacado’ da vida cotidiana – o ‘percebido-destacado’ – que não podendo e não devendo permanecer como tal torna-se um tema-problema que deve e precisa ser discutido e superado”.²² Para Freire, há um rompimento das ‘situações-limites’ através do que ele chama de ‘atos-limites’, ou estratégias que visam a superação da problemática gerada, a qual exige uma postura firme frente ao mundo. Araújo Freire (op.cit.206) diz que os ‘atos-limites’ se dirigem “a superação e a negação do *dado*, da aceitação dócil e passiva do que está aí...” São esses ‘atos-limites’ que acabam levando as pessoas a descobrirem o ‘inédito-viável’, que é uma coisa “ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e, quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é ‘mais um sonho’, que ele pode se tornar realidade” (Araújo Freire: *ibidem*). É possível que o indivíduo na tentativa de passar pelas “situações-limites”, pelo “atos-limites” até atingir o “inédito viável” pode encontrar a realização de sua humanização, muitas vezes negada pelo sistema vigente.

Toda a problemática anterior tem a ver com a situacionalidade decorrente do fato de que o ser humano vive sob condições tempo-espaciais, situando-o num momento histórico em que o local e global se misturam. No entanto, o homem tem uma forte tendência de refletir sobre sua própria situacionalidade, o que o leva a pensar

²¹ Parte das Notas feitas por Ana Maria Araújo Freire para o livro *Pedagogia da Esperança* (1992: 205)

²² Parte das Notas feitas por Ana Maria Araújo para o livro *Pedagogia da Esperança* (1992: 206)

criticamente sobre a situação em que está inserido e, conseqüentemente, a atuar sobre ela.

Benesch (2001:52) com base em Freire (1970) define situacionalidade como sendo característica de um ensino que parte do universo temático dos alunos, levando em consideração seus questionamentos sobre a vida, gerados pelas situações-limites. Argumenta ainda que para se atuar de forma coerente com a proposta da pedagogia crítica, não se pode desconsiderar a situação em que se encontram professor e aluno, cujo entendimento sobre suas contradições, seus contextos históricos, possam ajudá-los a encontrar meios de atuarem sobre o que os impedem de um verdadeiro desenvolvimento.

Cabe ao professor, seguidor dos pressupostos da pedagogia crítica, possibilitar aos alunos hábitos de reflexão sobre a sua situacionalidade através de uma prática situada, ou seja, de um ensino com bases no universo do educando.

O objetivo de criar no aluno o hábito de reflexão e ação é uma das preocupações da proposta de leitura crítica, melhor delineada no tópico 1.6.2.

1.5.1.2.2 Dialogia

Os seres humanos, comunicativos entre si, criam um mundo social. Para Freire, o ser humano é único em seu modo de entender e responder ao mundo e aos outros de maneira distinta, mas argumenta que é só através da intersubjetividade que a existência individual faz sentido – a existência de um EU só existe na relação com outros e o mundo.

Falar em diálogo é lidar com a palavra que, para Freire, é o próprio diálogo. Isto implica em entendê-la como ação e reflexão. A palavra só colaborará para a transformação do mundo se for verdadeira. Portanto, o direito de dizê-la não pode ser privilégio de poucos, mas de todos os homens.

Camargo (2001:66), no livro *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*, coloca o diálogo para Freire como sendo:

uma relação que envolve amor, humildade, esperança, fé e confiança; a educação, dessa forma, constitui um momento do processo de humanização. A primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente como indivíduos, mas também como expressões de uma prática social. Outras virtudes são escutar e tolerar. A “virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagônico”.

É importante enfatizar que o diálogo entre professores e alunos não os torna iguais, no entanto, marca a posição democrática entre eles. Professores e alunos não são iguais por muitas razões e é na diferença que, ambos, imbuídos de um espírito de união, colaboração, organização e ação cultural, certamente conseguirão ultrapassar as suas “situações-limites”. Se fossem iguais, um se converteria no outro, o que levaria à teoria antidialógica. Para Freire (1992:118), “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro”.

O objetivo do diálogo num programa de letramento não é só facilitar a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também promover uma compreensão crítica e transformação no mundo social dos participantes. Para Freire, não pode haver letramento sem diálogo, pois o ato de aprender a ler e escrever implica no relacionamento de duas ou mais pessoas. Esse ponto de vista vem do fato do autor acreditar que a linguagem é necessariamente social e compartilhada. “Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza” (Freire, op.cit.:119).

Roberts (2000) menciona o diálogo como único meio para se chegar ao conhecimento e experiência de cada educando. No entanto, para que isso aconteça de maneira efetiva é preciso que os dois pólos se liguem com amor, com esperança, com fé no outro, fazendo-se críticos em busca de algo. Espera-se, de acordo com a proposta de Freire, que o diálogo, proponha uma discussão corajosa sobre a problemática em que ambos, educador e educando, estão inseridos.

Sob essa perspectiva, o diálogo – parte integrante da educação libertária -

implica num pensar crítico gerando uma relação de confiança, desafiando o educando “a pensar sua história social e, assim, perceber a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua ‘incompetência’ para explicar os fatos” (Freire, 1970: 83).

O diálogo para Freire é fundamental, é um processo de conscientização, que ao se manifestar na horizontalidade, coloca todos em uma posição de igualdade, num pensar e agir críticos. Assim, a linguagem comum é suscitada do próprio universo em que advirá a ação pedagógica. Esta linguagem expressa o pensamento originário de uma realidade concreta. O mesmo fundamenta-se no amor que objetiva a reflexão e ação – práxis – para evitar o domínio de um indivíduo sobre outro. Para Freire o diálogo só será possível num ambiente onde a humildade seja essencial e no qual se considere que todos os sujeitos do diálogo sempre são possuidores de algum saber, mas também sempre possuem uma lacuna em seu conhecimento que pode ser ampliada neste contato com o outro – visão que possibilita a junção dessa linha teórica a do sócio-interacionismo²³. Esse autor concebe o diálogo como uma forma de expressar a fé na historicidade de todos os homens, creditando-lhes responsabilidade pela construção de um mundo melhor.

1.5.1.2.3 Práxis

Segundo Freire, o que distingue o homem dos outros animais é a sua habilidade de engajar-se na práxis que, para ele, é reflexão e ação sobre o mundo como agente transformador. Como um ser histórico, consciente de sua incompletude, do seu passado e determinado a pensar no futuro, é capaz de perceber a práxis como uma fonte de conhecimento reflexivo e recriador, quando este objetiva verdadeiramente transformar a realidade, através da criticidade.

²³ Este assunto será desenvolvido no capítulo 2 desta dissertação.

A alfabetização, proposta por Freire, aponta para a educação problematizadora como práxis, porque o educando durante o processo constrói um “significado que é trabalhado e revisto, resultando em interpretação política, construção de sentidos e formação de vontade” (McLaren, 2001:181).

Freire utiliza-se do conceito de práxis, porque crê que é a união entre o que se faz (prática) e o que se pensa sobre o que se faz (teoria) que conduzirá à reação do sujeito às suas condições reais de existência, sua capacidade de fazer parte da produção e também da transformação social. A sua postura nesse sentido acontece porque acredita que:

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (Freire, 1970:121)

Freire (ibidem) esclarece que, ao defender a práxis como teoria do fazer, não propõe nenhuma dicotomia que resulte na divisão do fazer em etapas, ora de ação, ora de reflexão. Para ele, ação e reflexão se dão simultaneamente.

É preciso explicitar, contudo, que a práxis é essencial na superação da contradição opressor-oprimidos. Tomando como ponto de partida a realidade, deve ocorrer a superação das dificuldades encontradas através da “inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela”.²⁴ A isto Freire chama de *desvelamento* crítico da realidade, que se constitui na *conscientização* – um dos conceitos básicos para este trabalho – realizada entre homens e mulheres em sua ação dialógica.

²⁴ Freire, (1970:38)

1.5.2 Os Desafios da Conscientização

O conceito conscientização, embora muito criticado por autores pós-estruturalistas e pós-modernistas, dentre eles, Berger (1974), Weiler, (1991) e Bowers (1983)²⁵, é central a uma prática freireana, que estrutura sua obra por meio de uma reflexão sobre a consciência e sua possível transformação. Para Freire, a conscientização acontece quando há um esforço de humanização. Na práxis – ação, reflexão – considerada como o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza o indivíduo. Freire assim se posiciona em relação a isso:

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] (Freire,1980:26)

Dito isto, fica claro que opondo-se à concepção bancária de educação, Freire espera que o educando seja capaz de apreender a sua realidade e assumir uma posição epistemológica em relação a ela. Nesse processo de tomada de consciência, o indivíduo é convidado a engajar-se com seriedade para desvelar as verdades ocultas pelas ideologias. São necessários, portanto, um rigoroso questionamento da realidade e uma postura política clara por parte do educador, não lhe sendo permitido uma falsa neutralidade. Ao educador importa denunciar as estruturas injustas, para juntos – educador e educandos – se posicionarem frente a elas. Freire acredita que quanto mais o homem “refletir sobre sua realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”. (ibidem:35)

O meio pelo qual o autor acredita possível chegar ao desenvolvimento da conscientização é o trabalho com os temas geradores – expressão da realidade, que

²⁵ Para maiores detalhes sobre estes críticos ver tópico 1.7.1

segundo ele, objetivam levar o educando a perceber a sua realidade através da abstração, numa inter-relação dialética no ato da reflexão. Freire (op.cit.:31) se posiciona da seguinte forma em relação a esse assunto:

Encontra-se um excelente exemplo deste movimento de pensamento dialético na análise de uma situação concreta, existencial, “codificada”. Sua “descodificação” exige que passe do abstrato ao concreto; ou melhor, da parte ao todo, para voltar depois às partes; isto implica que o sujeito se reconheça no objeto como uma situação na qual se encontra com outras pessoas. Se a descodificação for bem feita, este movimento de fluxo e refluxo, do abstrato ao concreto, que se produz na análise de uma situação codificada, conduz a substituir a abstração pela percepção crítica do concreto, que deixou já de ser uma realidade impenetrável.

O interessante no exposto está no fato de que para o desenvolvimento dessa descodificação, os educadores devem partir do contexto social do educando, representá-lo e experienciá-lo no processo de “distanciação”, de forma que educador e educando possam refletir juntos, de modo crítico, sobre o objeto que os mediatiza, para que se chegue a um “nível crítico de conhecimento”(ibidem).

Peters e Lankshear (in Moraes, 1996:103) afirmam que, de acordo com a filosofia de Freire, o desenvolvimento humano é baseado numa certa qualidade de consciência: consciência de nossa temporalidade, de nossa situação na história e de nossa realidade como transformadores através da ação, e colaboradores no processo. Para Freire isso é ser consciente. O conceito de conscientização implica na existência de agentes sociais numa constante luta pela significação, visando uma total mudança.

Neste processo de conscientização via educação, encontra-se em Freire (1967) a seguinte análise dos vários graus da realidade em seu condicionamento histórico-cultural:

- a intransitividade da consciência;
- a transitividade ingênua e,
- a transitividade crítica.

A primeira delas, a intransitividade, tem a ver com a imersão do indivíduo no meio, sem a apreensão de problemas, ao seu redor. Freire (1967:68) aponta na seguinte colocação o que ele quis significar com os termos consciência “intransitiva” e “semi-intransitiva”:

é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase compromisso do homem com a existência. O discernimento se dificulta. Confundem-se as notas dos objetos e dos desafios do contorno e o homem se faz mágico, pela não-captação da causalidade autêntica.

Para ele, a “intransitividade” e a “semi-intransitividade” são características das subjetividades formadas dentro de estruturas fechadas; devido a sua quase imersão na realidade concreta, tais sujeitos são incapazes de perceber a problemática existencial. Assim, o sujeito atribui a origem dos acontecimentos a uma realidade superior ou a uma causa interior a si mesmo, ou seja, a causa da problemática está fora da realidade objetiva.

A conscientização, para Freire, acontecerá quando educadores, comprometidos com a ação cultural, estimularem o indivíduo a captar, com seu espírito, as verdades de seu mundo real.

Ampliando o poder de captação da realidade o ser humano, propicia o surgimento da consciência transitiva, que “o leva a vencer o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente” (ibidem). Nesse grau de consciência, o indivíduo passa a ver a existência como algo dinâmico, o que implica num diálogo constante “do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico.” (ibidem) Esse diálogo provoca um rompimento com o que Freire chama de “cultura do silêncio”, ou seja, o homem que, até então estava submerso e silencioso, inicia a sua inserção no processo histórico, o que provoca inquietudes e um dinamismo em todas as dimensões da vida social.

Segundo Freire (op.cit.:69-70), a transitividade crítica só acontecerá através de uma educação dialógica e ativa, comprometida com os aspectos sociais e políticos, pois:

se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições.

A consciência crítica implica na capacidade de manter um diálogo crítico, e na orientação para a práxis, sendo considerada por isso, o nível desembocador da consciência política, deslocando-se, de forma gradativa, para a “consciência de classe” lukacsiana²⁶. Assim sendo, não seria possível ao indivíduo atingi-la sem um trabalho educativo crítico para este fim:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “dês-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. [...] A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. (Freire, 1980:26)

A conscientização inserida à práxis, devido ao compromisso de transformação assumido, implica em indivíduos mais conscientizados e, conseqüentemente, mais capacitados como anunciadores e denunciadores dos problemas experienciados na sociedade.

Nesta pesquisa, vejo este conceito como um dos principais elementos para se detectar o tipo de interação a ser gerado em sala de aula quanto à conscientização. É possível acreditar que através do processo de conscientização pode-se promover algum tipo de *desvelamento* tanto no que diz respeito às ideologias presentes nos textos quanto

²⁶ Scocuglia (in Streck, 1999: 44)

aos problemas sociais que permeiam a vida dos indivíduos. Ciente de que a conscientização implica em algum tipo de intervenção, o próximo tópico será dedicado à discussão desse conceito.

1.5.3 Intervenção

O conceito de intervenção em Freire tem base moral e ontológica e pressupõe à educação compreendida como um meio transformador através da participação ou envolvimento do indivíduo na prática educativa. Para ele, a educação se dá sempre através da intervenção, independentemente se feita pela burguesia ou pela classe trabalhadora; qualquer ato educativo, crítico ou não, pressupõe a intervenção:

É preciso deixar claro que o conceito de intervenção não está sendo usado com nenhuma restrição semântica. Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta.²⁷

Numa discussão sobre esse conceito, Roberts (2000:126) menciona que para Freire a educação é um ato especificamente humano de intervenção no mundo. Dessa forma, acredita-se que todo ato de ensinar seja ele num ambiente formal ou informal é intervencionista. Freire (op.cit.:110) assim se expressa acerca dessa posição: “A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”.

É importante ressaltar que Freire mais uma vez remete o leitor à concepção de educação bancária – reprodutora da ideologia dominante – e a de educação

²⁷ Freire (1996:123)

problematizadora – que através da prática dialógica promove o desmascaramento desta ideologia e, também, ao conceito de educador libertador e educador domesticador. Segundo Gadotti (2001:73), o primeiro “ilumina a realidade tratada no currículo, desvenda a *raison d'être*²⁸ do objeto de estudo e estabelece uma atmosfera de camaradagem na aula”. Assim, ele precisa ter uma postura diretiva “para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto”.²⁹ Já, o segundo, “nega a realidade, falsifica-a, tenta reduzi-la àquilo que ele pensa, procura convencer o educando a aceitar o que aí está sem refletirem sobre o objeto a ser estudado”.

A proposta freireana passa ao educador uma diretiva de envolvimento e conhecimento sobre a vida do educando, deixando evidente que professor e aluno não são iguais e que “a diferença libertadora é uma tensão que o professor tenta superar por uma atitude democrática com relação à sua diretividade”.³⁰ Portanto, ao educador, também chamado de libertador é atribuída a tarefa de conduzir o educando a pensar, a fazer uma nova leitura de sua realidade, tentando transformá-la quando já de posse do conhecimento, caracterizado como um ato de intervenção. O intervencionismo de Freire, bem como os conceitos anteriores, têm sido alvo de críticas por parte de vários autores das linhas pós-modernista e pós-estruturalista, assunto que será discutido no tópico 1.7.

Para todos aqueles que almejam desenvolver práticas pedagógicas concretas inspiradas na visão freireana, distinguir entre os tipos de intervencionismo seria fundamental. Quais seriam as características do intervencionismo desejado? Esta pergunta encerra toda a perplexidade do professor frente à tarefa de dar forma à prática conscientizadora dialógica.

²⁸ Raison d'être: razão de existir

²⁹ Shor e Freire (2000:203)

³⁰ Shor e Freire (op.cit.:204)

1.6 MODELOS DE LETRAMENTO E LEITURA CRÍTICA

1.6.1 Modelos de Letramento

Muitas são as discussões teóricas sobre os conceitos e a função do letramento funcional e crítico. Estes trazem consigo objetivos e posições ideológicas diferentes, ou seja, o letramento funcional colabora para a perpetuação da sociedade vigente, ao passo que o letramento crítico oferece instrumentos para problematizá-la. Por isso, discuto a seguir estes dois conceitos, visando abordar em que aspectos os mesmos se distinguem.

Num primeiro momento, apresento as bases do letramento funcional que toma como pressuposto a inclusão e integração do educando a uma sociedade letrada já pronta.

Em Baynham (1995), encontra-se uma discussão acerca do letramento funcional como sendo um meio de ensinar os participantes do programa a alcançarem seus propósitos sociais, preparando-os para fazerem parte da sociedade letrada, porém, de forma acrítica, sem questionar ou problematizar os meios de comunicação dominantes, aceitando-os como algo dado e natural.

Para este autor, o letramento funcional serve como um meio para rotular, organizar e classificar as pessoas e, apesar disto, aparece como um construto poderoso, pois parece atender aos objetivos sociais, às exigências feitas sobre o indivíduo para funcionar, participar e atingir seus próprios objetivos dentro de uma sociedade específica, ou seja, sua cultura ou grupo. Na verdade, o letramento funcional acaba se resumindo a um programa de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione de maneira adequada em um contexto social. Quem também critica esta concepção é Gee (1992), o qual argumenta que a visão tradicional de letramento torna-se inadequada pelo fato deste ser considerado como algo que o indivíduo adquire e que pode ser quantificado ou medido através de habilidades descontextualizadas. Neste processo de letramento, a

língua é tratada como algo dado, não problematizada, naturalizada, pois seu objetivo maior é equipar o aprendiz para funcionar dentro do contexto vigente sem questioná-lo.

Corroborando o posicionamento dos autores acima, encontram-se Bloome e Green (1992) que ao fazerem uma revisão da literatura sobre os contextos educacionais apontam que o letramento funcional preocupa-se em preparar os alunos para uma participação mais limitada, silenciada e marginalizada dentro da sociedade.

Contrapondo o letramento funcional, passo a apontar a concepção de alguns teóricos sobre o letramento crítico, o qual objetiva fazer com que o alfabetizando aprenda como usar a língua efetivamente em diferentes contextos de forma crítica, ou seja, considera a língua como uma prática social, o que exige uma problematização e não uma aceitação do que é dado como natural.

Freire e Macedo (1987), apontam o letramento como uma prática política e cultural, isto é, o letramento é considerado por eles como um conjunto de práticas que podem tanto fortalecer quanto enfraquecer as pessoas. Tal prática, portanto, vai além do simples ato de ler, escrever e numerar as coisas. Estes autores argumentam que é preciso analisar a função do letramento, pois este tanto pode servir para reproduzir as formações sociais existentes quanto como cenário para práticas sociais que promovam mudanças individuais e/ou coletivas. Para eles, o letramento, sendo crítico/emancipatório, torna-se um meio através do qual os oprimidos adquirem os instrumentos necessários para repensarem sua história, sua cultura e sua linguagem.

Gee (op.cit.) se opõe, como mencionei anteriormente, ao letramento funcional e discute a necessidade de se entender o letramento como um conjunto de práticas que são chamadas por ele de Discursos. Discurso é definido por este autor como sendo “uma maneira sócio-cultural distinta e integrada de pensar, agir, interagir, falar e atribuir valores, ligada a uma identidade ou a um papel social particular, com sua história única e

com seus próprios adereços.”³¹ Deste ponto de vista, então, a questão a ser investigada pelos educadores não é o letramento, em abstrato, mas os letramentos múltiplos e seu papel na sociedade.

Brady (in McLaren, Peter e Lankshear, Coli, 1994:143) tem um posicionamento similar ao de Gee acerca do letramento. Ele aponta que este deve ser visto dentro de um discurso ético e emancipatório, provendo uma linguagem de esperança e transformação que seja capaz de analisar, desafiar e transformar o referente ideológico, visando entender como as pessoas negociam e traduzem sua vivência. Para este autor, este tipo de letramento gera a práxis³² social que objetiva a transformação de si mesmo e do social. Em outras palavras, é uma forma alternativa de letramento do discurso dominante, permitindo uma leitura crítica de como o poder, a ideologia e a cultura trabalham para desautorizar alguns grupos de pessoas enquanto outros são privilegiados.

Hammond e Macken-Horarik (1999:529), numa linha teórica que toma Halliday (1993) como base, mencionam que o letramento crítico acontece quando a língua e outros sistemas semióticos trabalham juntos na construção de realidades culturais e sociais dentro das quais os indivíduos estão inseridos. Para estas autoras, o letramento crítico tem como função auxiliar o aluno a desenvolver meios que o ajude a entender o funcionamento da ideologia, da identidade e da relação de poder existente na sociedade, bem como qual o papel da linguagem para manter e desafiar esta relação. O aluno, ao fazer parte do processo de letramento crítico, poderá optar por resistir ou desafiar o *status quo* existente.

Dentre os autores que discutem o letramento crítico, encontra-se Baynham (1995), o qual defende a idéia de que através do letramento crítico pode-se ter o controle sobre a produção do significado e desenvolver uma consciência crítica do propósito social do texto. Este autor propõe um modelo de linguagem que parece ser muito próximo ao

³¹ Gee (1992:33) “A Discourse is a socio-culturally distinctive and integrate way of thinking, acting, interacting, talking, and valuing connected with a particular social identity or role, with its own unique history, and often with its own distinctive “props”.

³² Este conceito foi discutido no tópico 1.5.1.2.3.

modelo da concepção de discurso tridimensional de Fairclough (1989:1995) que será discutido na próxima seção sobre leitura crítica. Este modelo de linguagem no contexto social de Baynham serve de base para noções de leitura como prática social e leitura crítica, e também está dividido em três “campos” interrelacionados, conforme figura 1.

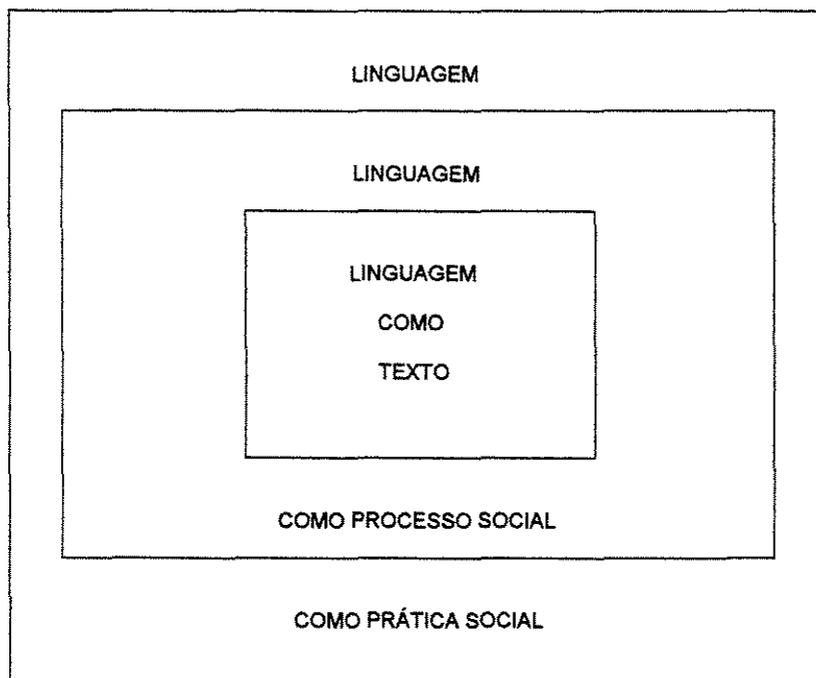


Figura 1 - Um modelo de linguagem no contexto social.
(Baynham, op.cit.: 22)

Para Baynham, a dimensão da linguagem como texto ocupa posição central nessa figura, sendo circundada pela linguagem como processo social e pela linguagem como prática social. A segunda dimensão – a linguagem como processo social – vê a linguagem como “instrumento” dentro do âmbito do uso, para se conseguir que coisas sejam feitas (nível do funcionamento da linguagem e do texto). A terceira dimensão – a linguagem como prática social – mostra como as ideologias e as instituições impactam sobre a linguagem, envolvendo e interagindo com as outras duas dimensões. Segundo Baynham, o nível da linguagem como prática social (o nível dos múltiplos discursos e

ideologias numa dada sociedade) não existe como abstração; existe sempre expressado ou realizado em processos sociais via a fala, a escrita, ou processos de visualização. Para o autor, o nível de linguagem como processo social se refere, sobretudo, à maneira na qual a linguagem é realizada interacionalmente em contextos sociais, sendo fundamental para este nível a noção de gênero textual. Baynham entende que o letramento crítico envolveria uma pedagogia na qual o aluno seria levado a perceber a interação de todos estes níveis nas práticas da linguagem e do discurso.

Outro autor a lidar com o conceito de letramento crítico é Giroux (1987:1), que se apóia em Gramsci para conceber o letramento como uma prática social que deve estar ligada historicamente às configurações de conhecimento e força, por um lado, e a uma luta política e cultural visando a linguagem e a experiência, por outro. Giroux (op.cit., 2), ainda baseado em Gramsci, advoga que o letramento precisa ter um espírito de crítica e um projeto de possibilidade que oportunize aos educandos participarem da compreensão e transformação de suas sociedades, isto é, o letramento precisa tornar-se um meio para a emancipação social e cultural. Segundo ele, este acontecimento se dá quando o letramento é visto como uma combinação de habilidades associadas às práticas letradas e habilidades analítico-críticas. O aluno deve ser levado a examinar como as definições de classe, gênero, raça e subjetividade são constituídas a partir de construtos históricos e sociais. Dentro da mesma perspectiva teórica de Giroux – dos estudos multiculturais e críticos norte americanos e canadenses – é importante também se referir ao trabalho do canadense McLaren (1999: 23-24), o qual afirma que uma pedagogia de alfabetização crítica torna-se o principal veículo para o desenvolvimento da “consciência crítica” entre os pobres, conduzindo-os a um processo de busca e de esforço criativo que combina significados pessoais profundos e um propósito comum.

Freire (2000:112) explica que o educando precisa conceber o processo de alfabetização como “um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores”. É possível incorporar a essa idéia o conceito, deste mesmo autor, de que o sujeito intervém sempre na leitura, e de que a leitura do mundo vem sempre antes da leitura da palavra,

uma vez que antes mesmo de ter contato com a palavra escrita, o educando já faz uma leitura daquilo que o cerca. Entretanto, o próprio Freire reconhece que o leitor não pode ficar na sua primeira leitura: “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.”³³ Neste trabalho de “re-escritura”, o leitor pode chegar a novas maneiras de ver e entender, que é o caminho da conscientização.

1.6.2 Leitura Crítica

[...] a compreensão crítica do ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1992:11)

Ao se observar atentamente as diferentes acepções de leitura crítica, encontra-se o nome de Freire ligado a essa área devido ao seu conceito de “ler o mundo para ler a palavra” e, muito embora sua proposta teórica esteja mais ligada às áreas de pedagogia crítica e letramento básico (alfabetização), muitos estudiosos têm recorrido a ele para melhor compreender a distinção entre “letramento autônomo”³⁴ (i.e., visto como processo neutro, decodificador e ligado por muitos a noção de acomodação política) e letramento como prática social e crítica. Além disto, Freire também tem servido como suporte para o desenvolvimento de propostas de leitura crítica para o ensino de L2³⁵.

³³ Freire (1999:20)

³⁴ Auerbach (1992) discute a diferença entre letramento autônomo e letramento ideológico.

³⁵ Busnardo e Braga (1987; 2000; 2001); dentre outros.

Ultimamente, investigações no campo da Análise do Discurso e da Linguística Aplicada³⁶ têm priorizado a necessidade de procurar, na leitura do mundo (aqui associada ao conhecimento prévio e às crenças e práticas ideológicas), a base necessária para a interpretação dos gêneros discursivos e dos textos verbais e não-verbais.

A concepção de que o ato de ler ultrapassa a fronteira da decodificação ganha substancial importância na obra freireana, e fica evidenciada na citação de abertura deste tópico, na qual Freire afirma que o leitor crítico extrapola “a palavra” para “se antecipar e se alongar na inteligência do mundo”. Entretanto, as tarefas de investigar exatamente o que o leitor traz à leitura de um texto, e como se articula a relação entre conhecimento prévio do mundo, texto/linguagem, e posicionamento crítico, ficaram para estudos posteriores sobre a leitura e o discurso. Também não ficou claro para mim, na obra freireana, exatamente qual deveria ser a relação entre a intervenção do professor (trazendo a língua estrangeira, incluindo outras crenças) e a valorização do universo do sujeito no trabalho de conscientização. Na tentativa de melhor compreender como o processo de conscientização aconteceria na relação professor/alunos/texto, procurei estudos mais recentes sobre a leitura crítica e a análise crítica do discurso.

Dentre os autores que mais apontaram caminhos na minha busca de aprofundar as noções de leitura crítica e o papel do professor, surgiu o trabalho de Fairclough (1989;1995) quando em sua proposta de *análise crítica da linguagem*, objetiva as relações existentes entre a linguagem, o poder e a ideologia e também explicita como o funcionamento dos elementos lingüísticos determinantes numa interação social exercem forte influência sobre os indivíduos.

Em sua teoria, Fairclough incorpora o contexto social e concebe a linguagem e o

³⁶ Dentre os estudiosos desta área, encontram-se Fairclough (1989, 1992, 1995), Busnardo e Braga (1987; 2000; 2001) Wallace (1992), Baynham (1995), Meurer (2000).

discurso – carregados de ideologia³⁷ – como elementos constitutivos da sociedade, podendo, assim, contribuir para a dominação de alguns sobre outros. Para ele, esta dominação acontece porque os indivíduos – cercados pelo senso comum – não percebem que são induzidos a aceitarem como natural aquilo que é imposto socialmente (o *status quo*). O senso comum é entendido como algo determinado por quem exerce o poder e o domínio numa sociedade ou instituição e, sendo assim, corrobora as desigualdades de poder existente. É, portanto, com o intuito de quebrar o círculo de reprodução do sistema vigente – preocupação central também de Freire – que Fairclough parte do conceito de senso comum para então, propor uma prática, levando em conta o universo do sujeito e os contextos sócio-políticos e ideológicos, para que o indivíduo tome consciência da opressão imposta pelo sistema.

Ao apontar caminhos direcionados para o processo de *desvelamento* das ideologias presentes em todo e qualquer tipo de texto/discurso, Fairclough lança sua *concepção tridimensional do discurso* (texto, interação e contexto), a qual é representada através da figura que segue:

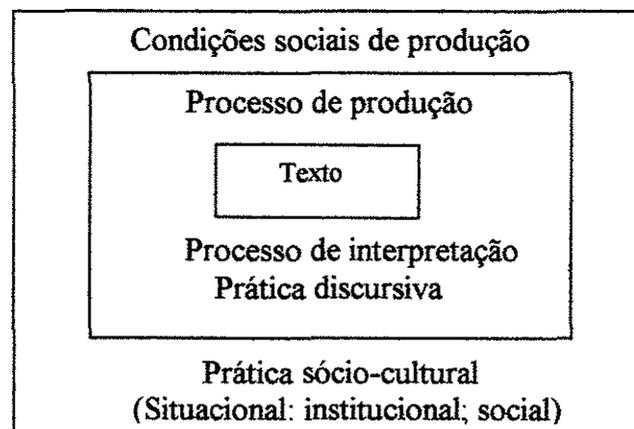


Figura 2 - Discurso como texto, interação e contexto.

(Fairclough, *Critical discourse analysis*, 1995:98)

³⁷ Seguindo o conceito gramsciano a ideologia é entendida aqui como uma filosofia implícita nas atividades práticas da sociedade, intrinsecamente ligada ao senso comum.

Este diagrama demonstra claramente que as práticas sócio-culturais abarcam as práticas discursivas, as quais envolvem o processo de produção e interpretação dos textos – orais ou escritos – tidos como “espaços sociais nos quais dois processos ocorrem simultaneamente: a cognição e a representação do mundo e a interação social.”³⁸

As dimensões que compõem o quadro acima como fonte de análise para um texto é entendida por Heberle (2000:124-125) da seguinte forma:

1º A análise no nível do texto envolve tanto a forma lingüística quanto o significado. Isto é feito com base na gramática sistêmico-funcional de Halliday(1994).

2º A análise do processo de produção, interpretação, distribuição e consumo acontece no nível da prática discursiva.

3º A análise da prática social envolve os diferentes níveis de sociedade, as questões de poder e ideologia e, também, a interdiscursividade – combinação e recombinação sem fim de gêneros e discursos - e hegemonia – realização temporária, mais ou menos parcial, um equilíbrio instável que é um foco de luta, aberto a desarticulação e rearticulação.³⁹

Fairclough acredita que analisando um texto sob essa concepção parece possível promover o que subjaz do conceito de consciência crítica da linguagem, ou seja, a conscientização. Tal fato, segundo ele, acontece quando vem à tona as ideologias presentes nos textos. Nesse processo de desvelamento, cabe ao professor, com o seu conhecimento teórico, colaborar para o fortalecimento (*empowerment*) dos alunos e assim “prepará-los a desafiar, contradizer e reivindicar, quando o esperado seria que eles concordassem, consentissem e ficassem quietos.”⁴⁰

Um outro elemento relevante na proposta tridimensional do discurso aponta

³⁸ Fairclough (1995:6) “Texts are social spaces in which two fundamental social processes simultaneously occur: cognition and representation of the world, and social interaction.”

³⁹ Tradução aproximada feita por mim do seguinte trecho: “hegemony is a more or less partial and temporary achievement, an ‘unstable equilibrium’ which is a focus of struggle, open to disarticulation and rearticulation.”

⁴⁰ Fairclough (1989:235) “...preparing them to challenge, contradict, assert, in settings where the power dynamical would expect them to agree, acquiesce, be silent.”

para a importância do não desligamento dos vários níveis de análise: o ideológico, o esquemático do conteúdo, o funcionamento do gênero discursivo e dos níveis mais “micros” – como o léxico e a gramática, conforme apontado por Heberle.

Dentre os níveis citados, encontra-se em Fairclough (1995) uma discussão sobre o gênero – um dos elementos a ser discutido na análise de dados dessa pesquisa – que, segundo ele, é o constituinte mais abstrato dos tipos de texto, sendo esta uma forma validada socialmente de se usar a linguagem em conexão com um tipo particular de atividade social. Para Fairclough (1999), o trabalho sobre o gênero textual é imprescindível num esforço de fortalecimento (*empowerment*) do aluno; na concepção tridimensional do discurso, a análise do gênero textual pertence ao nível da *prática discursiva*.

Wallace (1992) com base em Swales (1990), também discute a importância de explorar a questão do gênero no ensino da leitura crítica em LE. Ela aponta o gênero como sendo um evento social caracterizado por funções comunicativas que são reconhecidas por uma comunidade particular de ouvintes ou leitores. Para Wallace, um dado gênero não se identifica só por sua função comunicativa, suas características organizacionais, sintaxe e léxico e circunstâncias sociais das quais emerge, mas também pelos tipos de discursos que o compõe. O conhecimento sobre gênero permite ao leitor/ouvinte antecipar a ocorrência de prováveis discursos num texto específico. A autora menciona ainda que o gênero pode ser muito útil para o ensino de leitura em LE, especialmente para os aprendizes em fases iniciais, devido ao fato do mesmo apresentar uma convenção genérica e previsível⁴¹.

Wallace, além de discutir o gênero também aborda um outro aspecto de meu interesse que diz respeito à posição assumida pelo leitor, que ao deparar com um texto, pode assumir ou uma postura de submissão ou de resistência frente ao que foi produzido. Citando Scholes (1985, apud Wallace, 1992), a autora afirma que é preciso uma proposta

⁴¹ Para Meurer (2000:156) na perspectiva teórica de ordem cognitiva o gênero textual é uma das estratégias da qual o leitor lança mão para atingir a compreensão de um texto.

de leitura crítica capaz de fortalecer o aluno (principalmente, o aprendiz de LE), a fim de não reverenciar o texto, em função da falta de conhecimento lingüístico ou esquemático. Scholes (op.cit), insinua que o papel do professor seria oferecer um certo direcionamento para que o aluno se torne um leitor crítico.

Meurer (2000), um dos autores brasileiros, partindo da proposta de Fairclough para também desenvolver a noção de leitura crítica, aponta que “*ler criticamente* implica estabelecer conexões de forma a perceber que os textos constituem, reconstituem e/ou alteram práticas discursivas e sociais”. Com base também em van Dijk (1998), Meurer diz que ler criticamente “significa perceber que os textos refletem, promovem, recriam, ou desafiam estruturas sociais muitas vezes de desigualdade, discriminação e até abuso”. Meurer (1999, apud Meurer, op.cit.,160) ainda diz que para uma leitura crítica é preciso “buscar nos textos pistas que conduzam à percepção da relação dialógica existente entre linguagem e práticas sociais”.

Um dos motivos que impossibilita a realização da leitura crítica, para ele, está associado à falta de consciência crítica sobre o ambiente social que o cerca e a incapacidade de perceber as diferentes funções da linguagem. Tal fato, associado ao senso comum, parece dificultar ainda mais o possível *desvelamento* de um texto e, segundo Meurer (op.cit.:169), compete a profissionais da área apontarem caminhos que induzam receptores em geral a descobrirem que através da leitura crítica – envolvendo aspectos cognitivos e sociais – poderão se tornar capazes de, aos poucos, “quebrar o círculo do senso comum, daquilo que parece natural, não problemático, mas que recria e reforça formas de desigualdade e discriminação.”

Busnardo e Braga (1987;2000;2001), por outro lado, abordam em seus trabalhos a premente e necessária promoção de um ensino de leitura crítica no qual a conscientização e o desvelamento da ideologia e do senso comum caminhem paralelamente ao ensino do funcionamento lingüístico e textual. Também insistem na importância de uma leitura crítica atrelando a valorização do contexto do educando a outros aspectos – como a contextualização, pelo professor, do estranho e não conhecido.

Com o intuito de ampliar a proposta de pedagogia crítica de Freire para a leitura crítica, Busnardo e Braga sugerem a incorporação de teorias mais recentes sobre a linguagem e o discurso como também noções neo-marxistas (neo-gramscianas) de resistência ao âmbito dos estudos da leitura crítica. Concebem ainda que “uma pedagogia de leitura crítica deve pressupor um *sujeito* capaz de *resistência* no sentido de ser capaz de reagir e julgar os textos aos quais ele/ela é submetido⁴².” Para que isto possa ser efetivado, Busnardo e Braga emprestam de Fiske (1990) os termos “preferencial” – posição submissa ao texto, “negociada” – posição aliada ao texto e “oposicional” – resistente ao texto, na tentativa de explicitar que de acordo com o texto e com o leitor, este assumirá uma dessas posições no momento da leitura.

A discussão anterior evidencia que a preocupação de todos os autores citados é com o fortalecimento (*empowerment*) do sujeito a fim de que este se sinta habilitado a resistir ou aliar-se a um discurso de forma consciente. Percebe-se também em muitos casos a premência para que o ensino de língua seja vinculado ao questionamento ideológico intencionalmente para promoção e formação de leitores críticos de textos em inglês.

Como já mencionei, o conceito de *conscientização*, ligado por quase todos estes autores à necessidade de quebrar o círculo vicioso do senso comum, vem recebendo críticas severas de autores pós-estruturalistas, por acreditarem que esta prática implica num silenciamento dos alunos frente à voz do professor. Porém, Busnardo e Braga (op.cit.) argumentam que se a *conscientização* for concebida como um momento de diálogo e negociação, no qual se dê espaço para a construção de significados, pode promover o engajamento e dar espaço a diferentes tipos de interação na sala de aula.

⁴² Tradução minha. Texto original: “...a critical reading pedagogy must presuppose a subject capable of resistance in the sense of being able to react to an judge the texts to which he/she is submitted.” (Busnardo e Braga, 2000:11)

1.7 INTERPRETADORES E CRÍTICOS DA PEDAGOGIA FREIREANA

A proposta da pedagogia crítica de Freire vem sendo interpretada e aplicada em diferentes países. Muitos estudiosos da América do Norte receberam forte influência de seus escritos, tais como McLaren (1993), em sua produção voltada para as filosofias da libertação latino-americanas; Macedo (1994); Lankshear e McLaren (1993), em suas propostas de alfabetização crítica; Aronowitz e Giroux (1985), Giroux e McLaren (1989) e McLaren (1995), os quais têm realizado debates em torno do pós-modernismo e pós-estruturalismo; Torres (1988), em seu trabalho sobre alfabetização de adultos; e Moraes (1996), Darder (1991), e Wink (1997), no desenvolvimento de pedagogias dialógico-críticas para a educação bilíngüe e bicultural; dentre outros⁴³. Contudo, assim como Freire tem seguidores, ele também tem críticos questionando vários aspectos de sua obra – principalmente, os que fazem parte das linhas teóricas marxista, pós-estruturalista, feminista e neo-gramsciana.

Tentando explicitar a interpretação e crítica desses teóricos sobre a teoria de Paulo Freire, passo a discutir as visões de: Walker (marxista), Bowers e Berger (pós-estruturalistas), Ellsworth (feminista) e Busnardo e Braga (neo-gramscianas). Considerarei também a contribuição de Roberts, um teórico neo-freireano que repensa o conceito dessa postura a partir das críticas feitas pelos marxistas, pós-estruturalistas e feministas.

⁴³ McLaren, 1999:30

1.7.1 Críticas Marxistas, Pós-estruturalistas e Feministas a Alguns Conceitos Freireanos

Embasada em Roberts (íbidem), um adepto de Freire, apontarei alguns aspectos da teoria freireana criticados por autores marxistas, pós-modernistas e feministas como: Walker (1980), Berger (1974), Bowers (1980, 1983), Ellsworth (1989) e Weiler (1991)⁴⁴.

Walker (1980, apud Roberts, op.cit.: 100), criticando a visão freireana sob um ponto de vista marxista, afirma: a “práxis freireana não atinge o potencial de liberação que a mesma aspira”. Este, segundo Roberts (op.cit.), argumenta que a proposta de Freire para a educação de adultos mostra-se antidialógica, devido à tensão existente entre as influências cristã e marxista, as quais criam obstáculos para as realidades concretas da opressão estruturada e do conflito de classe.

Walker alega que Freire, ao abandonar a idéia de que os trabalhadores possam se voltar contra a classe capitalista, cria o “conceito de ‘suicídio de classe’, pelo qual os membros da pequena burguesia renunciam suas origens e se unem aos oprimidos organizadores e líderes de resistência” (Roberts, op.cit.: 101). Para Walker, o fato de Marx acreditar que as contradições sempre existirão, mesmo numa situação de diálogo entre dominador e dominado, faz com que Freire seja considerado utópico por entender que o diálogo entre líder e oprimido amenizará o conflito de classe.

Berger (op.cit), que também não compactua com a visão de Freire, analisa o conceito de intervenção freireano, citando-o como um meio utilizado por alguém socialmente privilegiado, oferecendo às outras pessoas o entendimento de sua situação de oprimido. Isto, segundo Berger, faz com que o programa de letramento, orientado e proposto por Freire, seja considerado elitista. Para Berger “a proposta de Freire é similar a

⁴⁴ Quero ressaltar desde já, que abordarei algumas críticas feitas a Freire sem, no entanto, me posicionar frente às mesmas, pois me encontro, ainda, em fase de reflexão sobre tais posicionamentos.

um ato de *conversão*, onde um grupo – classe mais favorecida – impõe sua verdade a outros – classe mais baixa – com o intuito de salvá-los”⁴⁵, o que para ele não é adequado, pois ninguém conhece melhor a realidade opressiva do que o próprio. Berger discorda de Freire pois segundo ele a visão de mundo varia de pessoa para pessoa, impossibilitando o processo de conscientização, quando afirma: nenhuma pessoa pode ser considerada mais consciente que outra.

Dentre os autores contrários a Freire, Bowers (op.cit.) é tido como o crítico mais forte e incisivo aos conceitos freireanos sob o ponto de vista pós-modernista. Este foi o primeiro a rejeitar o conceito de intervenção – segundo ele, de base moral e ontológico e formado por um conjunto de suposições acerca do valor da reflexão crítica, mudança, progresso e revolução – considerando que neste processo a visão de mundo de um (neste caso, do professor) se sobrepõe a do outro (do aluno), pressupondo-se a idéia de uma verdade obrigatoriamente compartilhada e, até mesmo imposta aos outros, com o “intuito de salvá-los” – o que parece corroborar o posicionamento de Berger (op.cit). Isto, para Bowers (op.cit), converge com a questão das metanarrativas e dos princípios filosóficos universalistas, modernistas e iluministas.

Bowers também critica as noções de liberação, reflexão crítica, práxis, transformação social e autoridade moral de Freire, por acreditar que o letramento sob essa perspectiva se torna um meio pelo qual o estado assegura seu controle sobre o indivíduo. Bowers (op.cit) alega ainda que Freire, ao enfatizar a importância da participação do indivíduo na construção da história, dá abertura para que se anule a sua tradição. Em seu posicionamento Bowers (op.cit.:952 apud Roberts op.cit.: 100) conclui que “a pedagogia freireana carrega uma mensagem poderosa e sedutora” e terá indubitavelmente um efeito de propagar discursos modernistas ultrapassados.

Os referidos autores têm como foco em sua criticidade o conceito de intervenção freireano; Roberts (op.cit), entretanto, defende o conceito, argumentando que

⁴⁵ Berger (op.cit: 118, apud Roberts, op.cit.: 100) “Freire’s approach to adult literacy education is akin to an act of *conversion*, where one group imposes their truth on others in order to save them”.

devido ao contexto em que Freire iniciou sua proposta era mister esse procedimento e, segundo ele, Freire “não forçava os participantes de seus programas de letramento a abandonarem seus costumes, valores, crenças, e práticas; ele apenas encorajava as pessoas a *considerarem* outros modos de pensar sobre a realidade social”⁴⁶. Para o referido autor, a intervenção colabora e desenvolve a consciência crítica, a qual (como parte do indivíduo) possibilita a reflexão e ação – práxis – sobre a situação concreta e individual.

Ellsworth (1989, apud Roberts, op.cit.) autora de visão feminista radical, que toma como alvo para argumentação a linguagem abstrata da pedagogia crítica, que, segundo ela, “cria uma barreira entre os educadores e os educandos, reduzindo a possibilidade de um diálogo autêntico e de transformação social...”⁴⁷.

Para ela, sua crítica fundamenta-se na prática como professora universitária que ao vivenciar os ideais pedagógicos de ‘liberação’ foi levada a reconhecer que é praticamente impossível alguém não pertencente à classe oprimida promover um diálogo transformador da situação experienciada pelos menos favorecidos, devido às injustiças impostas pelas relações de poder.

Outra crítica feita por Ellsworth aos trabalhos de Freire e Shor, Giroux, McLaren e demais autores refere-se aos “ideais racionalistas” (*empowerment*, voz do aluno, diálogo, etc.) como sendo ‘mitos repressivos’, apenas para perpetuar as relações de dominação ao invés de mudá-las⁴⁸.

Weiler (1991) outra autora de visão contrária, posiciona-se antagônica à “linguagem universalista” empregada por Freire, alegando inadequada a maneira abstrata

⁴⁶ Roberts (op.cit: 135) “Freire did not ‘force’ participants in his literacy programs to abandon their existing customs, values, beliefs, and practices; he merely encouraged people to *consider* others ways of thinking about social reality”.

⁴⁷ Roberts (op.cit.:102) “...the abstract language of critical pedagogy creates a barrier between educators and students, reducing the possibility of genuine dialogue and social transformation...”.

⁴⁸ Roberts (op.cit.:102) “...the rationalist ideals (empowerment, student voice, dialogue, etc.) ...as ‘repressive myths’ which serve to perpetuate rather than overturn relations of domination.”

com que Freire lida com alguns de seus conceitos. Segundo ela, “ao assumir a humanização (e, concomitantemente, a conscientização, o diálogo e a práxis) como ideal ético, Freire encobre as camadas sociais e as posições de privilégio e opressão”⁴⁹. Para ela, Freire também oculta o círculo opressivo existente, ou seja, ao mesmo tempo um oprimido, pode ser também opressor. Ela cita como exemplo o caso de “um camponês que poderia ser oprimido pelo dono das terras, mas simultaneamente oprimiria sua esposa”⁵⁰. Porém, demonstra compartilhar da visão freireana de que o professor precisa estar ao lado do oprimido, não abandonando os objetivos de justiça social e “*empowerment*”, sublimando as diferenças e os conflitos existentes.

Há que ressaltar ainda outros aspectos criticados na obra de Freire por pós-estruturalistas, tais como a ênfase na politização explícita, a linguagem sexista – emprego acrítico do pronome masculino *ele* em suas primeiras obras – o foco sobre as classes sociais desconsiderando questões de gênero, e sua concepção de sujeito, dentre outros.

Procuro contra-argumentar, buscando suporte em Scocuglia (in Streck, 1999), o qual aponta a obra de Freire como portadora de continuidade dinâmica, pois no decorrer de sua produção, as próprias concepções, conceitos e categorias evoluem a partir das críticas feitas e também de sua autocrítica. Um exemplo claro dos conceitos revistos por Freire, principalmente na década de 80, é o de “conscientização”, que num primeiro momento é dividida em “‘estágios crescentes de consciência’ (ingênua, transitiva, crítica)”, deslocando-se, “gradativamente, para a ‘consciência de classe’ lukacsiana”⁵¹.

Para esse autor, existem “‘vários’ Paulo Freire”, os quais serão lidos e interpretados em concordância com a história do indivíduo – leitor – afirmando que

⁴⁹ Roberts (op.cit.:102) “In positing humanization (and, concomitantly, conscientization, dialogue, and praxis) as a universal ethical ideal, Freire glosses over the layered and contradictory positions of privilege and oppression people experience.”

⁵⁰ Roberts (op.cit.:102) “A peasant male, for exemplo, might be oppressed by a landowner but simultaneously oppress his wife.”

⁵¹ Scocuglia (in Streck, op.cit.: 44),

“como homem do seu tempo, ‘cada vez mais incerto de suas certezas’, advogado do processo de conhecimento crítico (consciente de sua incompletude), Freire não parou de ‘fazer história’ e ‘ser feito por ela’”⁵².

A grande vantagem das propostas político-pedagógicas freireanas – para Scocuglia (op.cit.) – é que “foram feitas para serem recriadas, conforme as condições de vida de seus praticantes – educando e educadores”⁵³. Por isso sua aplicabilidade ao ensino de LE.

Ao fazer uma síntese da progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire (op.cit.,40), esse autor menciona que o pensamento freireano é:

marcado por dois grandes ‘pólos de irradiação’(inseparáveis): um, predominantemente psico-pedagógico (cuja parte mais elaborada aparece na *Pedagogia do oprimido*) e, outro (construído basicamente a partir das reflexões *Ação cultural para a liberdade...*), radicalmente político-pedagógico.

Scocuglia (op.cit.) explica que a obra de Freire – *Política e educação* (1993) – contém o “(re) alicerce teórico de um pedagogo ‘pós-moderno progressista’”⁵⁴. Tal afirmação é decorrente da abertura que:

para as lutas que marcam o cotidiano, as novas mentalidades, a sobrevivência teimosa dos milhões de seres ‘subumanos’ que foram marcados pelo cinismo capitalista-liberal e pelos horrores dos totalitarismos, reprovando as estreitezas da razão positivista em sua versão liberal atualizada e advogando a importância renovada da educação – inerente ao novo papel da ‘subjetividade na História’ dos indivíduos e dos grupos sociais.

Sustenta também, a concepção freireana como um ato educativo e político derivado da incorporação de preceitos marxistas próximo a alguns temas gramscianos.

⁵² Scocuglia (in Streck, op.cit.:31),

⁵³ Scocuglia (in Streck, op.cit.:32)

⁵⁴ Scocuglia (in Streck, op.cit.,41)

Advoga ainda que o próprio Freire colocava que “ele não foi trabalhar com os grupos populares ‘por causa de Marx’, ao contrário, foi procurar auxílio nos marxistas (não-ortodoxos) para compreender esses grupos”⁵⁵.

Mejía (in Streck, 1999:56) é um outro autor defensor da mudança de Freire nas últimas décadas e assim se expressa nesse sentido:

Freire na segunda metade da década de 80 e na década de 90, tenta apontar para uma reconstrução de seu pensamento, dando-lhe uma solução de continuidade que só é explicável no processo histórico no qual ele se encontra imerso, frutos das transformações de um mundo que salta do socialismo real para a queda do muro de Berlim, de um capitalismo fordista para um capitalismo toyotista, de um mundo moderno para um mundo pós-moderno”.

Enfatiza também que devido à problemática dos Novos Tempos, onde se inserem os fundamentos para a construção da Pedagogia crítica, necessário se torna repensar sobre:

- a) A presença de correntes que propõem o fim do sujeito, e o problema de não emergirem novas teorias da subjetividade.
- b) A primazia da semiotização da vida cotidiana devido a mudanças trazidas por novas tecnologias e pela onipresença da mídia.
- c) As explicações pragmáticas geradas numa nova realidade na qual as relações teoria-tecnologia fazem do conhecimento instrumental o conhecimento útil e válido neste final de século.
- d) As crises morais e sociais características da pós-modernidade.
- e) A debilitação da solidariedade como nexos entre os seres humanos..

Para Mejía (op.cit.), Freire sempre atento às mudanças, possibilita em sua obra cinco grandes reconstruções, as quais comprovam a sua tendência às mudanças de acordo com a necessidade histórica, observemos:

- a) Reconstrução da interpretação do novo contexto.
- b) Reconstrução do projeto emancipador.

⁵⁵ Scocuglia (in Streck, op.cit.,42)

- c) Reconstrução da Pedagogia Crítica.
- d) Reconstrução da educação popular.
- e) Reconstrução do ser intelectual educador.

Pelo exposto acima é possível dizer que as críticas feitas a Freire foram interpretadas por ele como meio de crescimento. É justo afirmar que isto levou muitos a considerá-lo como um intelectual em busca de novos caminhos para a sociedade, crendo firmemente no poder do ato educativo como um instrumento para promover notória alteração no quadro social vigente.

1.7.2 A Crítica Neo-gramsciana

Como mencionei anteriormente na seção sobre leitura crítica (16.2), as autoras neo-gramscianas Busnardo e Braga, em seus trabalhos recentes (2000; 2001), vêm defendendo um ensino de leitura crítica preocupado com o não desligamento entre os níveis da crítica sócio-ideológica e da análise do funcionamento lingüístico-textual. Procuram instaurar um diálogo entre visões gramscianas e neo-marxistas com visões pós-estruturalistas, propondo abordagens mais dialéticas das questões que dizem respeito às relações entre leitor/texto, professor/aluno, e ideologia/linguagem.

Inseridas num contexto em que o embate teórico pós-estruturalista argumenta que o sistema educacional e a prática do professor são sempre opressivos, sem apontar ou sugerir uma linha de ação para o professor, Busnardo e Braga vêm reavaliando alguns conceitos subjacentes às teorias freireana e pós-estruturalista com o intuito de sugerir uma possível abordagem de leitura crítica.

Em seus artigos de 2000 e 2001, é possível perceber que estas autoras, levando em consideração os pressupostos norteadores das linhas teóricas citadas no parágrafo

anterior, bem como as discussões sobre o sujeito, o poder, a ideologia e a resistência, apontam a proposta neo-gramsciana como uma possível saída para o impasse criado acerca da não agência do sujeito. Esta proposta, segundo elas, “incorporaria, além de elementos gramscianos propriamente ditos, alguns dos aspectos positivos do freireanismo e do pós-estruturalismo (Busnardo e Braga,2000:109).”

A abordagem neo-gramsciana tenta um diálogo entre o conceito de hegemonia em Gramsci e determinadas posições pós-estruturalistas sobre o poder, a ideologia e a resistência, por considerar que:

[...] o conceito gramsciano de ideologia e hegemonia, mais flexível e dialético que outras visões marxistas, pode acomodar uma leitura mais “resistente” de Foucault, diferente da leitura neo-althusseriana que facilmente leva a um determinismo pessimista. Nessa visão, o fato do poder permear todas as instâncias da vida social e ser infinitamente mutável, em vez de trazer o desespero e a não ação, pode nos levar a trocar sonhos apocalípticos da total derrubada da ordem vigente por ideais menos messiânicos: textos e interpretações negociados com outras forças democráticas. Da mesma forma, a crença pós-estruturalista na indeterminação do significado textual (e social) não deve ser sempre encarada como uma simples barreira à tomada de ação consensual, mas como parte de uma estratégia geral que enfatiza a participação de cada sujeito no processo de significação social/textual. (Busnardo e Braga, 2000:109)

Ao adotar esta linha teórica como pressuposto para o desenvolvimento de sua teoria para leitura crítica, estas autoras defendem a existência de um sujeito/leitor agente, que pode interagir, negociar e se aliar no processo de resistência e leitura.

Busnardo e Braga, ao considerarem as visões freireana e pós-estruturalista aplicadas ao ensino de língua, afirmam que ambas deixam uma lacuna no trabalho com a linguagem (aspectos sistêmicos) e se posicionam favoráveis a uma visão pós-estruturalista crítica, a qual possibilita, segundo Giroux (1994, apud Busnardo e Braga, op.cit.) o trabalho com o significado e o uso da língua, englobando tanto o aspecto ideológico quanto lingüístico. Esta orientação também é informada por Gramsci, que entende as estruturas hegemônicas como estruturas vazadas, as quais permitem a ação e resistência do sujeito em relação às estruturas lingüísticas e sociais (incluindo o texto em inglês e a sala de aula formal).

O conceito discutido acima, segundo Busnardo e Braga, poderia resultar numa pedagogia dialógico-crítica, possibilitando a interação⁵⁶, na qual o professor assume o papel de contextualizador, colaborando com o aluno no sentido de “explicitar os mecanismos que subjazem à interpretação de textos específicos em contextos específicos (...)”, auxiliando-o no processo de contextualização “com o estranho, familiarizando o aluno com a língua e as práticas discursivas desconhecidas, com as quais eles podem algum dia encontrar-se face-a-face – em conflito, ou em concordância”.⁵⁷

1.8 INTERPRETADORES DE PAULO FREIRE NO ÂMBITO DO ENSINO DE LÍNGUAS

A proposta freireana vem sendo amplamente aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e ao ensino bilíngüe, tanto no Brasil quanto no exterior e, dentre os autores desta área, abordarei os trabalhos de Graman (1988); Wallerstein (1989); Moraes (1996) e Macowski (1993).

Graman (1988) é um dos aplicadores da proposta freireana para o ensino de segunda língua. Para ele, a pedagogia crítica de Freire demonstra ser apropriada para o ensino /aprendizagem de uma segunda língua, por enfatizar o fortalecimento (*empowerment*) do aluno via a construção do conhecimento a partir da sua realidade. Este autor, em seu artigo intitulado “Education for Humanization: Applying Paulo Freire’s

⁵⁶ Este termo remete ao conceito Vygotskiano da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) e também às pesquisas neo-vygotskianas, tais como as desenvolvidas por Van Lier (1997), Wells (1999), Hall (2000) e McCormick e Donato (2000), que serão discutidas no capítulo II.

⁵⁷Texto original: “...makes explicit the mechanisms that underlie the interpretation of specific texts within specific contexts. (...) teaching towards critique goes beyond the recognition of multiple reader voices and reader contexts in interpretation; it also involves contextualizing the strange, familiarizing students with unknown language and discourse practices with which they may someday find themselves face-to-face- in conflict, or in agreement. (Busnardo e Braga op.cit.: 16)

Pedagogy to Learning a Second Language”, discute como foi o seu contato com a Pedagogia do Oprimido e quais as razões que o levaram a aplicar a proposta de Freire para o ensino de segunda língua a um grupo de adultos da área rural de Colorado, o qual era composto de lavradores, pastores e trabalhadores da área de processamento e empacotamento de peru, originários de diversos países da América Latina e Espanha.

Segundo Graman, num primeiro momento de seu trabalho com o inglês como segunda língua ele estimulava discussões a partir de fotos e gravuras. No entanto, algum tempo depois recebeu material didático – tradicional – para ser utilizado com os alunos, o que após um certo tempo gerou desinteresse. Ao deparar com este problema, o autor – como já foi dito, conhecedor da proposta de ensino freireana – decidiu dar outro rumo à sua metodologia, passando então, a utilizar o conceito de diálogo de Freire.

Este autor propõe uma metodologia para o ensino de língua na qual “professores e alunos adultos e adolescentes, mesmo em níveis iniciais de proficiência lingüística, começam a encontrar e elaborar seus próprios temas geradores e a ligar suas experiências existenciais ao mundo daqueles cuja língua estão aprendendo”.⁵⁸

Na concepção de Graman, esta metodologia ajuda os alunos tanto a construírem criticamente as suas idéias e visões sobre assuntos vitais quanto a construírem suas próprias palavras na nova língua e também a agirem sobre ela. Contudo, para a realização desta proposta o professor deve ocupar um papel essencial no sentido de conduzir o aluno a refletir sobre a importância de um trabalho para resolver problemas, de forma que os alunos “aprendam não o *que* pensar e dizer, mas *como* pensar e expressar seus pensamentos em uma nova língua por conta própria”.⁵⁹

Um aspecto interessante, discutido por Graman, é o fato de que esta

⁵⁸ Graman (op.cit.: 444) “...teachers and adult and adolescent students, even at the earliest levels of linguistic proficiency, begin to find and elaborate their own generative themes and to connect their existential experience to the world of those whose language they are learning”.

⁵⁹ Graman (op.cit.: 446) “...the point is not to learn *what* to think and say, but rather *how* to think for yourself and express those thoughts in a new language”.

metodologia funciona melhor com grupos conscientemente mais críticos. Segundo ele, o que mais dificulta a aplicação da pedagogia freireana é a recusa das pessoas em pensarem por conta própria. Isto acaba tornando um desafio ao professor, que deve se esforçar para levar os alunos a pesquisar e examinar criticamente a sua experiência de vida.

Na conclusão de seu artigo, Graman aponta que os alunos – sujeitos de sua proposta – usavam as experiências de sala para examinar criticamente os seus comportamentos e também os dos outros, e isto, para alguns, repercutiu na mudança de suas próprias vidas. Além disso, o autor ainda menciona que a maioria dos alunos adquiriu boa proficiência oral e escrita, grande confiança em comunicar-se em espanhol e aprenderam também como continuar construindo a língua estrangeira. Para este autor, ao se aplicar a pedagogia freireana, professores e alunos têm a oportunidade e os meios para ir além do simples aprendizado de uma língua: “eles podem conquistar a liberdade para pensar e agir como seres críticos conscientes (...) objetivo humanizante da educação”.⁶⁰

Wallerstein (1989), outra interpretadora da pedagogia freireana para LE, diz ser usuária da proposta de educação problematizadora desde o seu primeiro contato com Freire em 1973, quando deixou a universidade para fazer parte de um programa de educação de adultos em São José, próximo à cidade de São Francisco, nos Estados Unidos. Desde então, a autora vem refinando e adaptando a proposta de Freire para o seu contexto, sem, entretanto, perder a sua essência, que é a problematização da realidade do estudante, bem como o entendimento de seus papéis na mudança da sociedade.

Esta autora, ao aplicar a proposta de Freire, aponta que a educação problematizadora torna-se um processo de três etapas:

- Primeiro, assim como Freire, *ouve-se*, isto é, tem-se contato com pessoas da comunidade para levantar os assuntos e problemas da comunidade.
- Segundo, promove o *diálogo*, ou seja, realiza-se a codificação dos

⁶⁰ Graman (op.cit.:448)

problemas em lições para o ensino de línguas, o que pode ser feito através de figura, história, diálogo.

- Terceiro, chega-se ao momento da *ação*, que significa a promoção de visões e estratégias de mudança.

Wallerstein, enquanto discute a segunda etapa, diz que o professor, norteado por esta proposta, torna-se um questionador, já que este precisa apresentar perguntas críticas, capazes de gerar conflitos nos participantes do programa. Na tentativa de facilitar a realização dos questionamentos, ela desenvolveu uma estratégia de perguntas indutivas em cinco etapas: primeiro, o professor faz perguntas específicas sobre a gravura ou texto; segundo, define o problema; terceiro, o professor lança perguntas que estimulem os alunos a compararem suas experiências com aquela representada na gravura ou no texto; quarto, o professor deve promover questões que levem à reflexão sobre o porquê do problema; quinto, o professor estimula a turma a apontar sugestões sobre como resolver tal situação.

Segundo a autora, após cada lição é feita uma avaliação sobre a relevância do assunto estudado para saber se o mesmo deve continuar sendo discutido ou não. Para ela, esta abordagem de ensino promove uma grande força motivacional, o atrito causado pela força social e emocional é diminuído e a vida dos estudantes é valorizada”.⁶¹

Wallerstein descreve seu trabalho com a linguagem conforme trecho a seguir: “[...] depois de cada codificação e discussão das unidades, há uma progressão de exercícios envolvendo a linguagem, chamada ‘atividades para pensar e agir’, os quais oferecem aos alunos instrumentos para que estes aprendam como se impor nas situações

⁶¹ Wallerstein (op.cit.: 8) “...through this approach, lessons gain motivational force; the attention caused by social and emotional conflicts is diminished, and value is given to students’ lives”.

em que eles tenham menos força que o outro”.⁶² Infelizmente, a autora não detalha como realiza tais exercícios dentro da perspectiva da educação problematizadora. Esta ausência de exemplos concretos do trabalho com a linguagem é lamentável, pois é justamente esta problemática que mais interessa a estudiosos da Linguística Aplicada que vêm tentando pensar a teoria de Freire para o ensino de línguas. Para esta autora, seria viável colocar em prática uma proposta como a dela nas universidades brasileiras, mesmo que num primeiro momento isto gerasse algum desconforto. Ela acredita que no decorrer da aplicação haveria um engajamento por parte dos alunos, que depois de graduados poderiam assumir a mesma postura problematizadora, já que é comum o professor utilizar seus próprios modelos de aprendizagem quando vai para a prática.

Ao concluir seu artigo, Wallerstein posiciona-se de uma maneira positiva frente à educação problematizadora dizendo que esta abordagem “ajuda os alunos a romperem suas barreiras individuais para aprender e os envolve ativamente num processo grupal para mudar suas vidas como aprendizes na sala de aula e como atores em suas comunidades”.⁶³ Para ela, esta mudança exige tempo e comprometimento contínuo, mas ainda assim vale a pena por “ajudar os alunos a explorarem suas visões para desenvolverem habilidades lingüísticas, auto-estima e uma compreensão melhor dos seus papéis na mudança de seus mundos”.⁶⁴

⁶² Ibidem “After each code discussion in the units, a progression of language exercises, called thinking and action activities, gives students tools for learning how to assert themselves in situations where they in fact have less power than other person”.

⁶³ Wallerstein (op.cit:14) “... helps students move beyond their individual barriers to learning and involves them actively in a group process to change their lives as learners in the classroom and as actors in their communities”.

⁶⁴ Ibidem “... help them to explore their visions to develop language skills, self-esteem, and better understanding of their role in changing their worlds”.

Em relação à educação bilíngüe, tem-se o trabalho de Moraes (1996)⁶⁵, a qual, reconhecendo que o processo de ensino/aprendizagem ocorre num contexto social e cultural, propõe uma pedagogia dialógico-crítica que vem sendo aplicada para um público bilíngüe de minorias sociais e étnicas nos Estados Unidos. A formulação de sua pedagogia surge da junção dos conceitos teóricos da linha bakhtiniana com os da pedagogia crítica de Freire. Tal união, segundo a autora, se justifica devido ao fato da teoria de dialogismo de Bakhtin contribuir de maneira importante para ampliar os conceitos políticos e sociais da proposta freireana.

Esta autora diz que para se entender a teoria bakhtiniana de existência dialógica é preciso considerar que "*um indivíduo não existe fora do diálogo*",⁶⁶ sendo que isto não significa apenas uma conversa entre duas pessoas, mas sim algo que garante a nossa existência. O diálogo na concepção bakhtiniana engloba dois aspectos: o eu e o outro, que no ato dialógico exercem uma influência recíproca nos seus discursos. Para Bakhtin, a linguagem é sempre e inevitavelmente parte de um processo ideológico e cultural. Este autor também contribui para a fundamentação de Moraes (op. cit.:127) quando apresenta, em sua teoria, o papel central da diversidade na formação das identidades culturais, as quais devem ser respeitadas e fortalecidas.

Moraes, assim como discute a importância de Bakhtin para seu trabalho, também destaca os aspectos freireanos utilizados por ela na formulação de sua teoria. Segundo esta autora, o fato de Freire atribuir um papel ativo ao educando, situar a aprendizagem nas experiências, culturas, entendimentos atuais, aspirações e no cotidiano dos alunos, permitir que ele expresse seu ponto de vista numa perspectiva crítica, propicia um ensino dialógico, característica fundamental para ela no processo educacional. Em suma, para Moraes, a pedagogia crítica é a pedagogia que afirma a voz do aprendiz,

⁶⁵ Bilingual Education: A dialogue with the Bakhtin Circle, no qual a autora dedica três capítulos para a discussão sobre a teoria de Bakhtin e Freire, bem como os aspectos que tornam possível a união dos dois para o desenvolvimento de um modelo progressivo para o ensino bilíngüe e multicultural.

⁶⁶ Moraes (op.cit.: 94) "an individual does not exist outside of dialogue"

tornando-o cidadão melhor preparado para atuar no processo democrático de transformação da sociedade.

Com o exposto, é possível dizer que Moraes busca em Bakhtin elementos que sustentem a sua concepção de relacionalidade e interação. Já, em Freire, ela busca a noção de práxis, principalmente a práxis política, que toma o diálogo como ponto de partida. A proposta desta autora (op.cit:13) objetiva “um diálogo vivo entre os oprimidos e opressores para que tanto um grupo quanto o outro possa entender as restrições que impedem uma democracia emancipatória, experienciar diferentes níveis de opressão e compreender as responsabilidades partilhadas”. Por isso, o respeito pela diversidade na sala de aula.

Para Moraes, da união dessas duas vertentes teóricas, emerge a pedagogia dialógico-crítica que, segundo ela, traz a possibilidade para as vozes serem ouvidas em uma consciência social dialógica na qual a voz do oprimido alcança a do opressor – que é também um outro oprimido – e ambos se tornam agentes engajados na direção de uma liberdade social recíproca.(p. 116).

Moraes, ao lançar sua proposta de pedagogia dialógico-crítica, busca nas bases teóricas de Macedo (1993) argumentos para exemplificar que os professores não incluem em seus currículos escolares os conhecimentos sócio-culturais, os quais são essenciais para o desenvolvimento de sua proposta. A autora insiste na necessidade de ter professores preparados para atuar sob esta nova perspectiva de ensino.

Moraes conclui que a pedagogia dialógico-crítica “representa uma possibilidade para a educação multicultural que deve dedicar-se a uma política de identidade. Esta política de identidade deve ser vista como algo no qual a diversidade é vista como uma coexistência conflitual de identidades variadas dentro da arena social”.⁶⁷ Segundo ela, se houver uma compreensão, por parte dos envolvidos neste processo:

⁶⁷ Moraes (op.cit.:136) “...represents a possibility for a multicultural education that must address a politics of identity. This politics of identity must be seen as one in which diversity is a conflictual coexistence of plural identities within the social arena”.

de que a educação multicultural pode ser um meio de se obter uma melhor compreensão tanto da palavra quanto do mundo, na perspectiva freireana, talvez as escolas possam ser vistas como locais vitais para a formação de cidadãos letrados tanto no nível cultural quanto lingüístico, nos quais a existência da multiplicidade de vozes, na perspectiva bakhtiniana, ocupa um papel crucial.⁶⁸

Moraes termina dizendo que sob esta perspectiva de ensino não há lugar para supremacias, dando a entender que professores e educandos devem comprometer-se com o processo de ensino/aprendizagem para que ocorra a transformação social e “reconhecer que a interação entre os alunos é de fundamental importância”,⁶⁹ para o desenvolvimento de uma pedagogia dialógico-crítica.

Basso, uma interpretadora brasileira de Freire desde 1988, utilizou a nomenclatura Método Temático (MT) para uma vertente da filosofia de Paulo Freire aplicada ao ensino de LE, adotando esta perspectiva de ensino por considerá-la coerente com os pressupostos da Abordagem Comunicativa (AC). Em conversa informal, obtive a informação de que sua aplicação foi inspirada no trabalho de Crawford-Lange⁷⁰, a qual interpreta a teoria de Freire e aponta como a mesma pode ser utilizada na elaboração de um plano de curso para L2, abordando tanto questões culturais quanto aspectos lingüísticos.

Esta autora, ao elaborar sua aplicação formal, que se deu em 1993, partiu de Freire e buscou subsídios teóricos em Vygotsky (e no sócio-interacionismo em geral) na tentativa de propor uma prática diferenciada para o ensino/aprendizagem de LE sob a perspectiva da AC, a qual procura ver o aluno como:

Sujeito e agente no processo de formação através de LE... – tal postura... – implica numa

⁶⁸ Moraes (op.cit.: 137) “...can understand that bilingual and multicultural education offer possibilities for a renewed understanding of both the word and the world (Paulo Freire’s perspective), perhaps schools can be seen as vital sites for the construction of a culturally and linguistically literate citizenry in which the dialogic existence of social multivoicedness (Bakhtinian perspective) plays a crucial role”.

⁶⁹ Moraes (op. cit.:128) “... they recognize that interaction among students is fundamental”.

⁷⁰ Crawford-Lange, Linda M. Redirecting Second Language Curricula: Paulo Freire’s Contribution. *Foreign Language Annals*, 14, N^os 4 and 5, 1981

menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para sua vida do que faz diferença para seu futuro como pessoa. (Almeida Filho, 1992:42)

A opção por apoiar-se em Freire ao desenvolver sua proposta pedagógica se deu pelo fato deste autor ter como pressuposto teórico que o ensino deve partir do universo do aprendiz, possibilitando que o professor/educador busque nos aprendizes os temas condutores a serem trabalhados em forma de unidades. Estes temas devem ter origem nos anseios dos alunos, nas suas necessidades e nos seus interesses, para em seguida serem transformados, pelo professor, em conteúdos de estudo. O método proposto por Freire é assim descrito em Basso, então Macowski (1993:40):

[...] tem suas raízes nas humanidades, sendo a cultura seu componente central expressada através da linguagem. Esse método fundamenta-se na filosofia existencialista, portanto pressupõe para a sala de aula de LE situações reais do cotidiano sobre as quais o aprendiz seja levado a opinar, a tomar decisões, enfatizando como os aprendizes percebem sua situação pessoal.

Sob esta concepção, Basso, ao preparar seu “conteúdo programático”, segue os seguintes passos:

1. Levantamento do **TEMA** que é um assunto amplo, de interesse dos educandos, englobando tópicos diversificados, o qual surge após um diagnóstico prévio feito com os alunos.
2. Transformação dos temas em **TÓPICOS** que se constituem de sub-assuntos do tema proposto.
3. Elaboração de possíveis **FUNÇÕES**, as quais contém formas lingüísticas apropriadas que são usadas pelo educando para expressar-se oralmente ou por escrito, na língua-alvo, dentro de um contexto determinado.
4. Momento dedicado à **REFLEXÃO E CRITICIDADE** sobre o tema/tópico,

no qual o aluno faz uso de formas lingüísticas específicas (para as possíveis realizações das funções) ao se posicionar frente ao tema/tópico.

5. Os **RECORTES DE HABILIDADES** perpassam todo o processo, pois são as várias habilidades de linguagem requeridas para que o aluno realize as funções relacionadas a tarefas específicas.
6. As **NOÇÕES GRAMATICAI**S (sistematização) emergem das necessidades dos alunos e da interação entre aluno/ texto/professor/aluno na língua alvo.
7. A exploração do **LÉXICO** acontece a partir do campo semântico relacionado ao tema, visando uma maior interação no processo de aprendizagem de LE.

A partir desta mostra de como é delineado o plano de ensino para se colocar em prática o MT de viés freireano, é possível dizer que embora Basso pensasse ser seguidora da AC, a mesma parece provocar uma certa ruptura nos pressupostos dessa abordagem ao inserir o momento de “*reflexão e criticidade*”, que vai além dos paradigmas da AC das décadas de 70 e 80, cujo foco principal era o ensino para a comunicação, centrado no aluno e no significado.

Para Basso, o professor, ao incorporar a linha de trabalho proposta por ela, passa a preocupar-se com a forma de aprender do aluno, procurando sintonizar sua linguagem com a situação concreta do educando, ajudando-o e mediando-o na construção de seu conhecimento, o que implica numa educação via diálogo, já que a escolha dos temas é feita pelos alunos em parceria com o professor. É importante ressaltar que estes temas devem ser de caráter universal, situados no contexto histórico atual, capazes de proporcionar ao educando conhecimento e discussão, além de ajudar o indivíduo na tomada de consciência de sua realidade, na formação de uma postura crítica e na compreensão do universo que o cerca.

Ao concluir seu trabalho Basso (op.cit.) aponta que, através desta proposta de ensino, parece possível despertar o interesse e o respeito do educando pelo

ensino/aprendizagem de LE, fatores de grande relevância que parecem ter se perdido no contexto do ensino tradicional (AG – Abordagem Gramatical).

Pelo exposto, percebe-se que subjacente à perspectiva do MT a grande preocupação está na realização de um trabalho que parta do universo do sujeito e priorize a construção de significados, valorizando tanto o papel do professor quanto do aluno no processo de ensino/aprendizagem. É verdade que o fato de Basso ter dado tanta ênfase ao universo do sujeito sem mencionar como se dá o processo de conscientização no momento de “reflexão e criticidade”, e a falta de qualquer explicação de como o material aplicado por ela vem propiciando o surgimento de situações-limites, parecem ir ao encontro do que Busnardo e Braga (2000) chamam de uma aplicação algo simplista e despolitizada da teoria freireana. Entretanto, apesar de ficar aquém de uma pedagogia crítica propriamente dita e ainda muito identificada com a AC, é importante ver o trabalho desta pesquisadora como pioneiro entre os freireanos preocupados com o ensino de LE no Brasil.

Meu primeiro contato com a proposta de Freire aplicada ao ensino de LE aconteceu por intermédio da prática de Basso, no início da década de 90. Sempre tive como objetivo ampliar a proposta para colaborar mais para a formação crítica do educando. Atualmente, venho tentando aprofundar alguns conceitos – situações-limites, conscientização, intervenção, tema gerador – norteadores da pedagogia crítica, os quais são de grande relevância para se colocar em prática a proposta freireana ao ensino de LE de uma forma mais fundamentada teoricamente. Para isso, busco suporte teórico na Lingüística Aplicada visando um possível diálogo entre a Pedagogia Crítica – Freire – e visões procedentes das áreas de leitura crítica e do sócio-interacionismo.

1.9 CONCLUSÃO

A citação de abertura deste capítulo descreve o letramento verdadeiro como sendo “um mapa do coração do homem” e não “um martelo quebrando blocos de gramática”. Esse trecho dá margem a uma interpretação dúbia, podendo ser entendido de duas maneiras: ou como uma rejeição total ao ensino formal da língua e à explicitação do seu funcionamento, ou como um meio (menos radical) de mostrar que a linguagem não pode ser desvinculada do sujeito situado que contribui para a construção do sentido. Considero, depois de refletir sobre a literatura resenhada aqui e sobre os problemas que vêm surgindo da minha prática, que a segunda interpretação é mais coerente com a proposta teórica que gostaria de defender. Encontro em Busnardo e Braga (2000:99-100), evidências de que Freire já defendia um ensino de gramática contextualizado, que fizesse sentido para o educando, indo além do mero ato de decorar regras, o que para ele colaboraria para a realização de uma leitura verdadeira. Observe:

Eu nunca reduzi regras de gramáticas a diagramas para os alunos engolirem, mesmo regras de referência de preposições, concordância de gênero, e número, contrações. Ao contrário tudo isso era proposto à curiosidade dos alunos de uma maneira viva, dinâmica, como objetos a serem descobertos dentro do corpo dos textos. (Freire e Macedo, 1987, p.33. Tradução das autoras)

Trazendo essa visão de Freire para os debates acerca do ensino de LE, parece possível dizer (junto com Fairclough, Baynham e Busnardo e Braga) que se houver um desligamento entre os vários níveis da linguagem não será possível a realização de uma leitura crítica, pois parece impossível ocorrer o desvelamento das ideologias caso não se possa compreender o funcionamento da linguagem. Em outras palavras, o letramento freireano – o letramento que se define como indo sempre além da decodificação – precisa achar agora uma maneira própria de trabalhar a linguagem.

Isto me remete à questão da interação professor/alunos/texto. Se queremos o

ensino não autoritário, e não alienado da língua inglesa – um ensino que vai além de “o martelo quebrando blocos de gramática” – precisaremos investigar mais de perto o contexto de sala de aula deste ensino. Como ficou evidente ao longo deste capítulo, parece haver uma tensão no coração da própria teoria freireana, entre a urgência de uma certa politização e conscientização do aluno, e o dialogismo radical que procura instaurar todo o ensino a partir do universo do sujeito. O ensino de uma língua estrangeira e a conscientização e desvelamento dos textos são possíveis através de uma prática dialógica? Na tentativa de encontrar respostas a esta pergunta, lanço mão da teoria sócio-interacionista neo-vygotskiana, a qual parece oferecer subsídios para um estudo mais minucioso sobre os eventos de interação que acontecem em sala de aula. Este assunto será foco do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

INTERAÇÃO: A DIALOGIA EM QUESTÃO

2.1 INTRODUÇÃO

Delineando a viabilidade de um trabalho norteado por Freire, cujo objetivo principal é promover a educação e leitura crítica via diálogo, o papel da interação na prática de sala de aula, se torna de extrema relevância. Tal acontece porque na teoria freireana, dita dialógica, há uma tensão interna com respeito à maneira de efetivá-la na prática de sala de aula, a qual, segundo o próprio Freire, é um cenário em que a intervenção está sempre presente. Neste trabalho, ressalto, a partir de dados empíricos, como e quando a interação tende à monologia e à dialogia no processo de intervenção/conscientização. Para tanto, a teoria sócio-interacionista sob a perspectiva de neo-vygotskianos de vários tipos contribue para uma reflexão acerca desse tópico.

Dentre os autores dessa linha têm-se Van Lier (1996)⁷¹, Wells (1999) e McCormick e Donato (2000), cujos trabalhos servirão como suporte teórico para minha análise, principalmente, no que se refere à função dos tipos de perguntas feitas pelo professor, dos tipos de IRF⁷² e dos conceitos de monologia, dialogia e contingência.

⁷¹ Por considerar que o momento de produção é de grande relevância para a contextualização de qualquer obra, doravante farei uso da data da 1ª edição (1996) do livro *Interaction in the Language Curriculum – Awareness, autonomy and authenticity*, contudo a data da edição consultada é 1997.

⁷² IRF – Iniciação, Resposta, Feedback – em termos de Van Lier (1996)

2.2 VAN LIER E O IDEAL DA CONTINGÊNCIA

Van Lier (op.cit.) considera que as condições de aprendizagem estão intimamente relacionadas às práticas interacionais e indica a interação social como central no processo educativo. Em seus estudos, formula uma visão interacionista da aquisição e do ensino partindo das concepções teóricas de Bakhtin, Freire e Vygotsky.

No capítulo sete de seu livro *Interaction in the Language Curriculum – Awareness, autonomy and authenticity* (1996), abre uma discussão sobre os diferentes tipos de interação pedagógica, os quais serão utilizados como suporte para a análise de dados desta investigação.

A interação do tipo IRF – Iniciação, Reposta, Feedback - é apontada por Van Lier como a estrutura interacional mais comum da sala de aula tradicional. Para ele, esse tipo de interação se diferencia do realizado na prática social, pois tem objetivo pedagógico específico. Observe algumas características levantadas por Van Lier (op.cit.) sobre o tipo de interação do IRF clássico:

- Acontece em três turnos – o primeiro e o terceiro são produzidos pelo professor, o segundo, pelo aluno, significando que a interação é iniciada e encerrada pelo professor.
- No primeiro turno o professor dirige-se ou ao grupo⁷³, ou a um aluno específico para obter uma resposta verbal, a qual, geralmente, já é de conhecimento do professor, que julgará a fala do aluno. O terceiro turno – segunda fala do professor – acontece em função da resposta do aluno e, quase sempre, é uma avaliação ou um comentário sobre a mesma. Nesse o professor se expressa como interessado ou não na resposta do aluno.

⁷³ Neste caso, o professor espera que algum voluntário dê a resposta, ou que os interessados em responder ergam o braço para que o professor possa escolher um deles.

Essas características, segundo Van Lier, implicam nas seguintes conseqüências:

- Primeiro, o professor pode conduzir os alunos de acordo com uma direção planejada previamente, mantendo um maior controle sobre as ações ocorridas na sala de aula.
- Segundo, o aluno sabe imediatamente se a resposta dada (no segundo turno) está correta ou não.
- Terceiro, o barulho e o caos de muitos alunos se expressando de uma só vez, ou o perigo de comentários confusos ou irrelevantes, são minimizados.⁷⁴

Percebe-se pelas características e pelas conseqüências do uso do IRF clássico que, nesse tipo de interação, o professor pode ser centralizador conduzindo a discussão rigidamente de acordo com seu planejamento. Isso torna os alunos desmotivados e sem estímulos para participarem, devido ao fato de suas respostas serem quase sempre conhecidas do professor e avaliadas publicamente, ao invés de serem incorporadas a um evento discursivo mais amplo.

Em sua análise, Van Lier (op.cit.), demonstra que o IRF, ao contrário do que muitos pensam, não é sempre do tipo “clássico”, e varia tanto na forma quanto na função. O autor distingue diversas maneiras de se conduzir a Iniciação, várias funções possíveis da Resposta e dois tipos principais de orientação pedagógica. Ele aponta, por exemplo, duas maneiras do professor iniciar uma interação do tipo IRF:

⁷⁴ Van Lier (1996:150) “First, the teacher is able to lead the students in a certain planned direction, in carefully measured steps, following a logical progression (...). Second, the student knows immediately whether the answer was correct or incorrect. Third, the noise and chaos of many students shouting answers at once, or the dangers of confusing or irrelevant commentary, are minimized”.

- a) dirige-se ao grupo. Nesse caso, o professor espera algum voluntário para a resposta, ou que os interessados em responder ergam o braço a fim de escolher um deles.
- b) dirige-se a um aluno específico. Nesse caso, escolhe a quem perguntar, chamando-o pelo nome, olhando para ele e apontando-o.

Ele atribui às técnicas de Iniciação vantagens e desvantagens. O ponto positivo da primeira técnica é a de que todos os alunos pensarão na possível Resposta para a pergunta do professor na Iniciação, não havendo obrigatoriedade na Resposta. Por outro lado, essa estratégia corre o risco de contar com a participação excessiva de alguns alunos, ou ainda, um vozerio exagerado, culminando numa Resposta incompreensível, ou um barulho desnecessário.

A segunda estratégia, por ser dirigida a um aluno específico, torna-se organizada e silenciosa e a Resposta mais clara. Porém, seu aspecto negativo relaciona-se ao fato de que só ele pensará sobre a possível Resposta e além disso, pode se intimidar por não se sentir preparado.

Portanto, cabe ao professor ciente das vantagens e desvantagens de cada estratégia optar por aquela mais adequada para que o objetivo seja atingido.

Assim, uma Iniciação pressupõe uma Resposta e, para Van Lier (op.cit), o aluno em função do primeiro turno praticado pelo professor, pode realizá-la de quatro maneiras diferentes:

- a. repetição – o aluno é chamado a repetir algo falado ou escrito, palavra por palavra;
- b. recitação – o professor espera que o aluno reproduza o que foi estudado de

- cor;
- c. cognição – o professor pede ao aluno que reflita e expresse seus pensamentos; e,
 - d. expressão – o professor solicita que o aluno se expresse de forma mais clara e precisa.

Para Van Lier (op.cit.), essas funções formam um contínuo de menor e maior grau de exigência sobre as forças de processamento mental do educando.

Uma outra variação do IRF refere-se à orientação pedagógica que, de acordo com Van Lier (op.cit), tem duas formas distintas: a orientação “display”/avaliativa e a orientação participativa, conforme figura 3.

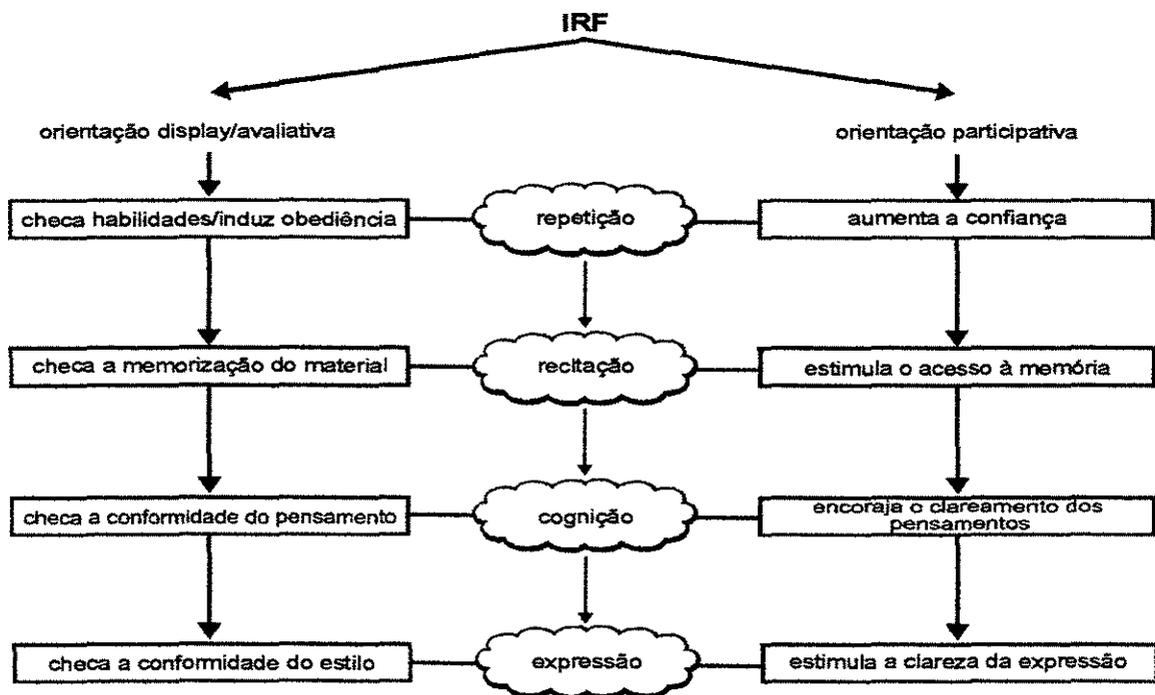


Figura 3 – Tipos de interação (IRF)

(Van Lier, 1996:154)

Ao analisar essa figura, percebe-se que no IRF clássico do tipo orientação display/avaliativa, os alunos mostram o que aprenderam e são avaliados pelo professor, que faz isso diante do restante do grupo. Na orientação participativa, eles são motivados a ter um maior engajamento e realizam as discussões de forma ativa.

Van Lier (op.cit, 179) aponta quatro tipos de interação pedagógica, que segundo ele, servem como instrumentos para a análise das qualidades de aprendizagem: a transmissão, o IRF inquisitivo, a transação e a transformação. Esses tipos de interação estão expressos a seguir na figura 4.

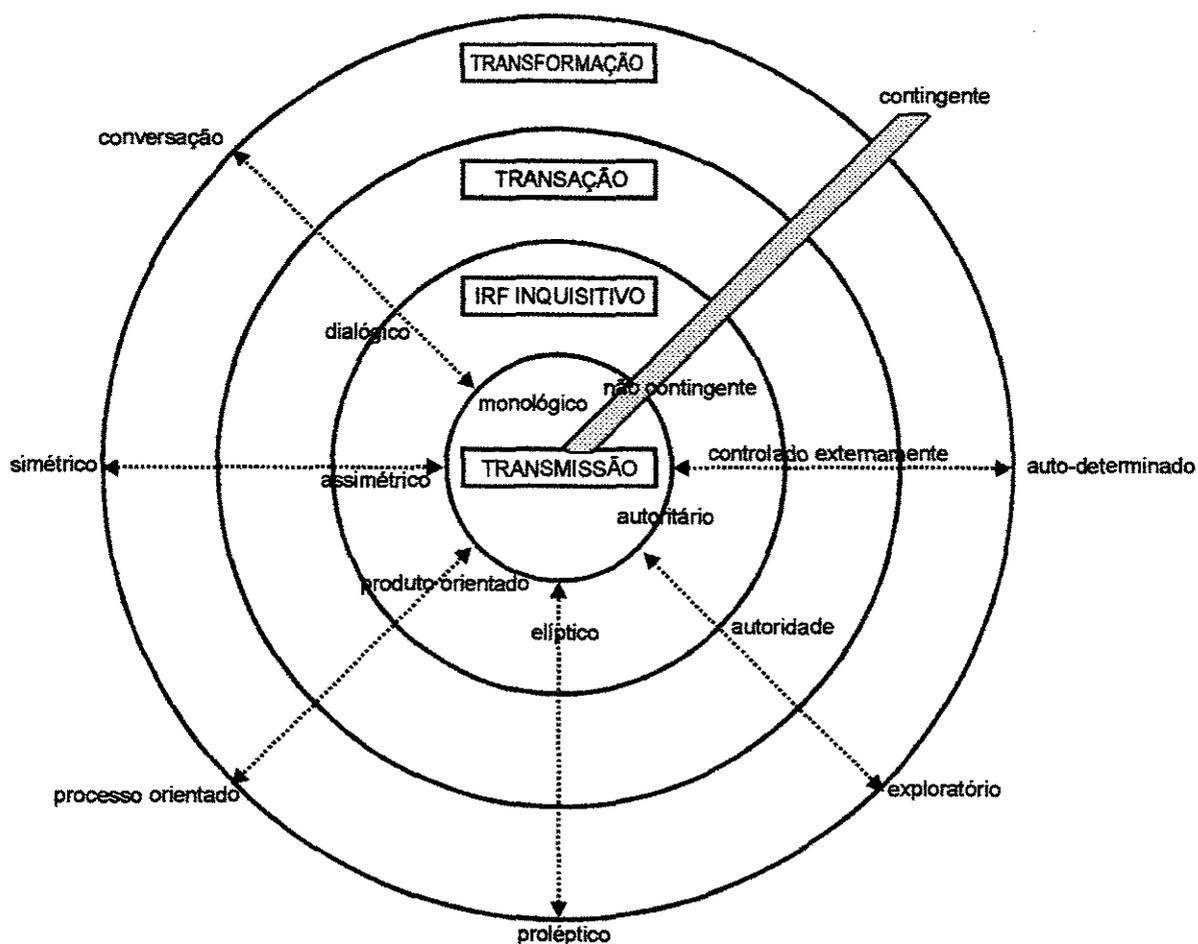


Figura 4 – Tipos de interação pedagógica
(Van Lier, 1996:179)

Associando os tipos de interação propostos por Van Lier, na figura acima, ao papel do professor e do aluno na teoria freireana, se confirmam:

- No círculo central onde se encontra a **transmissão**, o professor ocupa o papel de repassador de informações ou diretrizes aos alunos, através da monologia – sermão, palestra, comandos e treinamentos (drills). Van Lier associa esse tipo de interação explicitamente à concepção de educação bancária de Freire. Isso porque Freire, ao discutir o papel do professor e do aluno na educação bancária, aponta o professor como transmissor de conhecimento e o aluno apenas como receptor. Essa monologia se caracteriza como a perspectiva educacional de transmissão de Van Lier em consonância à de Freire (educação bancária).
- No segundo círculo, explicitando os atos pedagógicos interacionais, Van Lier cita o questionamento do tipo **IRF** que acontece sempre a partir da fala – Iniciação – do professor que planeja e determina o rumo do discurso. Van Lier denomina qualquer interação entre duas pessoas como dialógica. No IRF clássico essa interação acontece sob a direção do professor no papel de controlador, numa relação assimétrica, não dando abertura para atos contingentes. Porém, há uma variante socrática do IRF, para o uso de perguntas e respostas como um evento que permite progresso ao educando. Isso, segundo esse autor, acontece porque os alunos se vêem instigados pelas perguntas a expressarem pensamentos e opiniões; em outras palavras, o IRF socrático seria uma variante do IRF participativo, em termos da figura 3.
- No terceiro círculo, é possível perceber que a **transação** permite que todos os participantes façam parte do processo, através da troca de informações. Contudo, essa categoria de interação, mesmo possibilitando a contingência, a simetria e, às vezes, a conversa, depara-se com tópicos impostos e pautas a serem cumpridas pelo grupo, impedindo que os participantes promovam a

transformação.

- No quarto círculo, encontra-se a **transformação**, que, para Van Lier, parece ser o modelo ideal de interação para sala de aula, proporcionar a contingência, a simetria, a conversa, o ensino exploratório, a prolepse e uma maior preocupação com o processo em vez do produto como na transmissão. Nesse caso, os participantes são co-construtores dos significados e eventos e as suas participações são auto-determinadas ou produzidas em resposta às solicitações dos outros participantes, o que pode promover transformações em vários contextos, não apenas na sala de aula, mas no âmbito da educação em geral.

Os tipos de interação pedagógica da figura discutida possuem características próprias, as quais correspondem ao grau de contingência ou não na sala de aula, tais como:

- a) monologia \Longrightarrow dialogia \Longrightarrow conversação
- b) assimetria \Longrightarrow simetria
- c) orientação para o produto \Longrightarrow orientação para o processo
- d) elipse \Longrightarrow prolepse
- e) autoritário \Longrightarrow de autoridade \Longrightarrow exploratório
- f) controlado externamente \Longrightarrow auto-determinado
- g) não contingente \Longrightarrow contingente

As características iniciais (centrípetas, em termos bakhtinianos), correspondem às ações pedagógicas mais controladas pelo professor (centralizadoras), ao passo que as últimas (centrífugas, em termos bakhtinianos) demonstram que ao abrir espaço para que haja participação por parte de todos os componentes do grupo, possibilitam uma maior contingência via interação e uma maior autonomia para os indivíduos. As flechas utilizadas servem para ilustrar que o desejado está sempre na parte externa (à direita), indicando a necessidade de contingência no ensino.

Percebe-se que para Van Lier a contingência é um elemento de extrema importância na interação pedagógica, e está relacionada ao fato de que na interação social nem tudo pode ser pré-estabelecido; Van Lier enaltece as interações construídas localmente, no momento em que acontece a interação entre alunos e professor. Embora incorpore a seu esquema o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, a sua ênfase na extrema contingência deixa opaca e pouco elaborada a definição do sócio-interacionismo e o papel do diálogo na educação. Ainda que sua menção explícita da educação bancária freireana como protótipo da **transmissão** e o acentuado valor da **transformação** nos incitem a procurar uma grande convergência entre Freire e Van Lier, a presença do termo diálogo no segundo círculo deste esquema dificulta essa convergência: ficando pouco evidente qual é a ligação – ou se de fato existem ligações possíveis – entre o diálogo e a **transformação** ideal.

2.3 O IRF COMO UM INSTRUMENTO NO PROCESSO INTERACIONAL DE SALA DE AULA

Wells (1999) discute a seqüência IRF – Iniciação, Resposta, Feedback – ⁷⁵ assegurando que a estrutura discursiva – criticada por vários autores⁷⁶ – se analisada a partir da função e objetivo do professor, pode gerar uma interação mais ou menos participativa, e até a co-construção do significado.

Por acreditar que o IRF tem diferentes funções, argumenta sobre a importância de explicitar a diferença de terminologia empregada para o terceiro turno do IRF e, para tanto, cita que Sinclair e Coulthard (1975) definem o terceiro turno como “follow-up”, ou

⁷⁵ Um tipo de interação muito comum nas salas de aula, como já foi apontado no tópico 2.2.

⁷⁶ Dentre eles encontram-se Wood (1992) e Lemke (1990)

seja, o professor dá espaço para que a interação continue através de um “Feedback” que expresse variavelmente aceitação, avaliação e comentários gerais, ao passo que Mehan (1979) e outros se referem a esse turno apenas como “Avaliativo”, por ser aquele em que o professor comumente julga a Resposta do aluno.

Wells (op.cit) argumenta que sua proposta de análise interacional é bastante influenciada pela teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky e, também, pela abordagem funcional da linguagem desenvolvida por Halliday, assim “como Vygotsky, acredita que o desenvolvimento intelectual é um processo criador de significados no contato com outros”.⁷⁷

Sua proposta objetiva oferecer meios para analisar o discurso como um dos modos de ação através da qual a prática educacional é operacionalizada de forma diferenciada de acordo com a teoria subjacente à prática do professor.

Wells (op.cit) defende o uso do IRF desde que seja usado com outras funções que não só avaliativas, ou seja, o uso do IRF é considerado válido só se o professor tiver o intuito de no terceiro turno desafiar os alunos a pensarem através de atividades variadas e de questões provocativas, as quais dariam início a novos ciclos de conhecimentos. Com isto acredita que “se os desafios forem bem escolhidos, irão engajar o interesse dos alunos estimulando-os a realização de uma análise própria e, assim, construir uma solução pessoal para o desafio proposto com as fontes que têm a sua disposição, ambas pessoais e culturais”.⁷⁸

⁷⁷ Wells (op.cit. xiii) “Like Vygotsky, he also believes that intellectual development is essentially a process of making meaning with others...”

⁷⁸ Wells (op.cit.,207) “... if our challenges are well chosen, they will engage the students’ interest and stimulate them to respond by making their own sense of the problem and by constructing a personal solution to it with the resources, both personal and cultural, that they have at their disposal”.

2.4 A PERGUNTA DO PROFESSOR E AS FUNÇÕES DO ANDAIME (*SCAFFOLDING*) EM MCCORMICK E DONATO

Durante os últimos 25 anos a estrutura discursiva do tipo IRF tem sido muito criticada, mas, atualmente, alguns estudiosos tentam reavaliar o papel da pergunta do professor, dentre os quais encontram-se McCormick e Donato (2000). Esses apontam uma grande discussão sobre as limitações e a utilidade do andaime (*scaffolding*), termo vygotskiano que significa: estratégias pelas quais as pessoas mais experientes colaboram com os menos experientes na resolução de problemas que estes seriam incapazes de realizar sozinhos (sobretudo, na Zona de Desenvolvimento Proximal). Nesse embate teórico, os autores se dispõem a analisar a função das perguntas do professor na interação pedagógica. Para isso, lançam mão de três conceitos da teoria sócio-cultural como suporte para investigação. Primeiro, o conhecimento ocorre através de atividades contextualizadas e num processo colaborativo. Segundo, a participação de um colega mais experiente na resolução de um problema colabora para o desenvolvimento cognitivo do principiante. Terceiro, a fala é o principal instrumento semiótico usado para ajudar o principiante naquilo que ele pode fazer por si só.

Segundo McCormick e Donato,⁷⁹ - embasados em Wood, et.ali.(1976) – o processo de andaime (*scaffolding*) é constituído de seis funções usadas de maneira efetiva no processo de interação. No ato de interação pedagógica o parceiro mais experiente, ou o professor negociando com o principiante, acessa seu nível de competência e determina que tipo de assistência (entre as seis funções) o seu par menos experiente precisa numa tarefa específica. A primeira função refere-se ao recrutamento (R), ou seja, é o momento em que se atrai a atenção do principiante para a tarefa. A segunda, redução nos graus de liberdade (RGL), simplifica ou limita as exigências da tarefa. A terceira, manutenção da

⁷⁹ in Hall & Verplaetse (2000:183-201)

direção (MD), relaciona-se à capacidade de manter a motivação e o progresso para a atingir os objetivos das tarefas. A quarta, marcação de aspectos críticos (MAC), acontece quando se chama a atenção do principiante para aspectos importantes da tarefa. O quinto, controle da frustração (CF), ocorre quando há uma diminuição do estresse do principiante e o sexto, demonstração (D) refere-se ao processo pelo qual o par mais competente “modela” os procedimentos preferidos para alcançar os objetivos.⁸⁰

Ao término da pesquisa, esses estudiosos concluíram que as perguntas do professor funcionam como um instrumento lingüístico visando os objetivos propostos pelo professor. Para eles, as perguntas do professor – vistas como andaime (*scaffolding*) – colaboram para: amenizar as dificuldades no processo de compreensão de texto, aumentar o grau de compreensibilidade da fala dos alunos e facilitar a compreensão de vocabulário. Tal fato envolve a concepção de que “o conhecimento é construído pela união dos processos individuais e sociais através de sistemas semióticos, notavelmente a linguagem”.⁸¹

Ao analisar o encaminhamento desses autores é possível notar que é mínima a preocupação de que o IRF possa ser considerado como extremamente controlador e, sim, com a funcionalidade da pergunta do professor no processo interacional e como atingir o seu objetivo. Desta forma, há evidências de que McCormick e Donato (op.cit.) diferem de Van Lier (1996), principalmente pelo fato deste colocar como ideal pedagógico o ato de interação contingente e aqueles não demonstrarem, pelo menos no artigo em questão, nenhuma preocupação com o fator contingência. Por outro lado, a ênfase dada por McCormick e Donato às diversas funções do IRF lembra Wells (1999) e a sua discussão da multifuncionalidade dessa estrutura discursiva.

⁸⁰ Os termos aqui utilizados têm como expressão original: Recruitment (R); Reduction in degrees of freedom (RDF); Direction maintenance (DM) Marking critical features (MCF); Frustration control (FC); Demonstration (D). (McCormick e Donato. Op.cit.: 185-186)

⁸¹ McCormick e Donato (op.cit.: 197) “knowledge is a coconstructed process uniting social and individual processes, mediated through semiotic systems, notably language.

2.5 CONCLUSÃO

Muitas das discussões teóricas realizadas no primeiro e segundo capítulos desta dissertação lembram que toda prática de sala aula é perpassada por eventos interacionais, e que estes podem ser mais ou menos controlados pelo professor. Atualmente, há um embate teórico forte entre autores pós-estruturalistas, neo-gramscianos e neo-vygotskianos em torno desse tópico, devido ao fato da interação implicar numa intervenção – mais ou menos autoritária – por parte do professor.

Considerando este embate, para o desenvolvimento desta pesquisa, tomo como pressuposto uma visão teórica neo-vygotskiana menos radical, que concebe o diálogo como algo que inclui tanto a voz do professor quanto a do aluno, e que vê o IRF como uma estrutura discursiva multifuncional, ora controladora, ora instrumento de participação e até de co-construção. Tal fato não impede que veja a contingência também como um ideal, que pode caracterizar alguns momentos ricos da interação em sala de aula.

CAPÍTULO 3

PESQUISA QUALITATIVA, PRÁXIS E AUTO-REFLEXÃO: METODOLOGIA

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.
(Freire, 1996:24)

3.1 INTRODUÇÃO

Apresento neste capítulo, os pressupostos teórico-metodológicos norteadores desta pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos que possibilitaram a realização da mesma. Apresento, também, as informações sobre o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes.

Gostaria de sugerir que existe uma possível convergência entre os pressupostos filosóficos da pesquisa qualitativa e etnográfica de sala de aula, da investigação dos processos de auto-reflexão do professor, e da práxis freireana. Vejo o trabalho de auto-observação e auto-reflexão como necessariamente ligado ao vai-e-vem entre teoria e prática, base da Linguística Aplicada profunda, e também caminho da práxis.

3.2 NATUREZA DA PESQUISA

A opção pela pesquisa qualitativa, mais especificamente, a do tipo qualitativa interpretativista⁸², se vincula ao fato dessa investigação acontecer no ambiente escolar com vistas à auto-reflexão. Estas abordagens de pesquisa priorizam a descrição e a análise de eventos de rotina. A última, se realizada com rigor, pode colaborar para o processo reflexivo, devido à ênfase dada à descrição dos detalhes e à análise dos eventos de interação ocorrido entre os participantes. Tal aspecto da pesquisa interpretativista demonstra coerência com essa investigação, ao focalizar alguns eventos de conscientização e o trabalho com a língua sob a perspectiva interacional, pretende realizar reflexões sobre os mesmos, na tentativa de verificar em que aspectos tais eventos são compatíveis com a proposta da pedagogia e leitura crítica.

A pesquisa qualitativa teve origem no final do século XIX, quando os cientistas passaram a buscar uma nova metodologia de pesquisa voltada para o estudo dos fenômenos humanos e sociais⁸³, por serem complexos e dinâmicos, exigindo uma interpretação dos significados em um contexto específico.

Na década de 80 esta linha de pesquisa popularizou-se na área da educação por sua ênfase filosófica na hermenêutica, que focaliza a “interpretação das ações, as quais têm sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.⁸⁴ Um fator relevante nesse tipo de pesquisa diz respeito ao pesquisador, que optando por essa metodologia, automaticamente, assume não ser neutro.

Patton (1986) diz que “os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de

⁸² Faço esta distinção com base em André (1995:24), que diz ser preferível usar o termo qualitativo ou quantitativo para diferenciar as técnicas de coleta ou para designar o tipo de dado obtido, explicitando que o uso de denominações mais precisas é mais adequado para determinar o tipo de pesquisa realizada.

⁸³ André (op.cit)

⁸⁴ Patton (1986) in Alda Judith Alves. *O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação*. Caderno de Pesquisa. São Paulo, nº 77, 1991, pp. 53-61, maio.

uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas”. Este excerto possibilita a compreensão da prática em sala de aula, elemento essencial deste estudo, como um dos principais cenários para investigação e interpretação do processo ensino/aprendizagem, nesse caso, o ensino de língua estrangeira com leitura crítica, algo amplo, mas investigado em contextos específicos.

Nesse sentido, Watson-Gegeo (1988:587), também se manifesta dizendo que “a abordagem holística da pesquisa etnográfica nos permite integrar as pesquisas sobre a leitura e a escrita...”, elementos geradores da interação em sala de aula durante o desenvolvimento do tema proposto por mim, professora/ pesquisadora.

Essa autora também menciona que os estudos etnográficos colaboram com o professor possibilitando a antecipação das necessidades dos alunos em relação às experiências prévias de letramento na hora em que desenvolve materiais apropriados. A etnografia também oportuniza o entendimento sobre as expectativas que os alunos trazem para a sala de aula e sobre os diversos estilos de interação. Ainda, apoiada em Watson-Gegeo, é possível salientar essa opção porque permite às observações tornarem base para reflexão do professor sobre a prática, foco dessa investigação.

3.3 A AUTO-REFLEXÃO ALIADA À PRÁXIS FREIREANA: PRÁTICAS NECESSÁRIAS

A idéia da auto-análise do professor teve início por volta da década de 70 e Jarvis (1972) foi um dos primeiros educadores a enfatizar a necessidade dessa reflexão sobre as ações, ao invés de simplesmente realizá-las prescritas por outros. Foi também nesse período que o livro de Freire, *Pedagogia do oprimido*, começou a circular, defendendo a práxis – a teoria do fazer – emergindo numa realização simultânea da ação e reflexão.

Atualmente, na área educacional, encontram-se vários estudos realizados com o intuito de mostrar a importância da reflexão entre os profissionais atuantes. Pesquisas indicam um grupo de professores priorizando esses estudos como algo de grande valia – característica coerente com um professor questionador – enquanto outros demonstram-se resistentes à ideia – característica coerente com um professor tradicional. Isso fica evidente devido ao fato da reflexão gerar um certo conflito em relação às atitudes e práticas tidas até então como verdadeiras e inquestionáveis e também, por objetivar uma nova postura frente aos problemas detectados no contexto sócio-educacional. Postura que para Freire implica na práxis. Tal ponto de vista é ressaltado no trecho de Birch (1991):⁸⁵ “O processo de reflexão envolve a possível desconstrução de um sistema de crenças, com o qual alguém se identifica e acredita e sua substituição, num primeiro momento, provoca algum desconforto.”

Wallace (1991) in Abrahão (1996) propõe um modelo reflexivo, o qual é esboçado da seguinte forma:

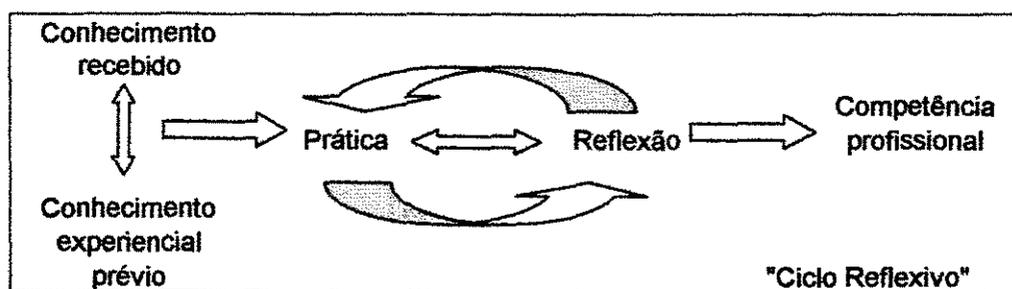


Figura 5 – Modelo de prática reflexiva do profissional - educação/desenvolvimento

⁸⁵ Gary J. Birch. (1991): “The process of reflection (...) involves the possible deconstruction of a belief system with which one has become familiar and its replacement with an alternative that may, in the initial stages, prove uncomfortable”.

Para que o professor atue de acordo com essa proposta, Wallace aponta cinco fases que direcionam sua reflexão:

1ª) *mapeamento*: envolve a observação e a coleta de evidências sobre o ensino. (O que faço como um professor?);

2ª) *informando/instruindo*: momento de reflexão sobre o que subjaz à prática do professor. (Qual é o significado do que faço? O que eu pretendo?);

3ª) *contestando*: momento confrontante do complexo sistema de razões de nossa prática. (Por que eu atuo assim?);

4ª) *avaliando*: relaciona a dimensão de reflexão com a pesquisa de ensinar de outras formas. (De que outra forma eu poderia ensinar?);

5ª) *atuando*: é a abordagem sistemática do processo de escolhas comprometidas com um ensino de qualidade. (O que e como eu devo ensinar?)

Freire (1996:43) também se manifesta frente à necessidade de reflexão do professor, colocando que na “formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Sugere assim uma convergência entre a práxis freireana e a proposta da auto-reflexão.

Gebhard e Oprandy (1999:18) também discutem o papel e a importância da reflexão na área educacional, enfatizando a necessidade de uma tomada de consciência por parte do professor em suas crenças e práticas.

Propõem também quatro círculos concêntricos, conforme figura 6, contendo a estrutura básica para que o professor realize um processo exploratório em uma tomada de consciência visando a prática.⁸⁶

⁸⁶ É importante ressaltar que ao utilizar a terminologia *conscientização*, não quero dizer que o professor até então não tenha consciência acerca do que faz, mas sim enfatizar a necessidade de uma reflexão mais sistemática sobre o que faz, como faz e por que faz.

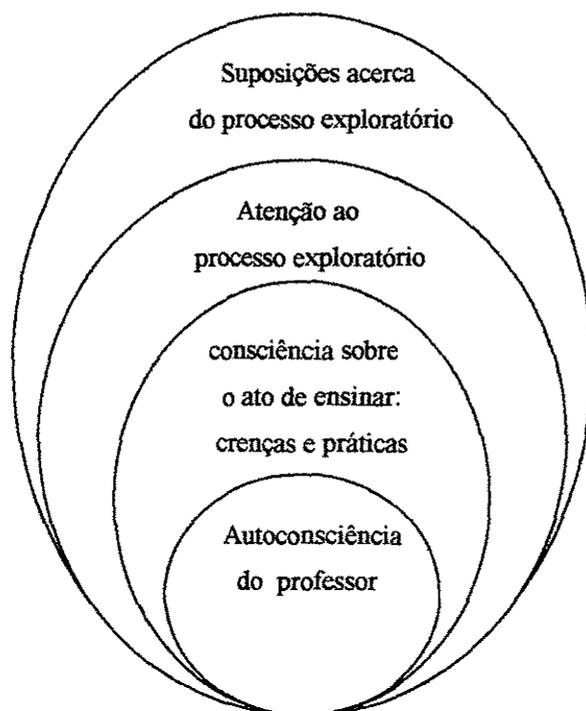


Figura 6 – Do processo exploratório à Autoconsciência (Gebhard e Oprandy, 1999: 18)

Estes evidenciam ainda nove suposições acerca do processo exploratório que, segundo eles, ajudam no desenrolar do processo:

- a necessidade de assumir responsabilidade pelo ato de ensinar (o desejo de explorar a prática de sala deve partir de cada um).
- A necessidade de contar com o outro (ao explorar a prática outras pessoas estarão envolvidas, tais como colegas – professores – e alunos).
- A opção pelo descritivo versus prescrição (a prescrição implica num seguir propostas criadas por outros e, a descrição implica num pensar acerca das próprias ações e tomada de decisões).

- A necessidade de uma postura inicial sem julgamentos (o julgamento pode interferir no andamento do processo exploratório, portanto, a descrição é preferível).
- A importância da atenção à língua e ao comportamento (as expressões usadas pelo professor refletem seu comportamento – ao reconhecer uma linguagem comum haverá contribuição construtiva do conhecimento dos envolvidos no processo).
- A criação de meios para a conscientização através do processo exploratório (passos a serem escolhidos e seguidos pelo professor para realizar o processo exploratório em sala).
- A importância das conexões pessoais com o ato de ensinar (qual a relação entre professor enquanto pessoa e enquanto profissional).
- A necessidade de atenção minuciosa ao processo exploratório (compreendendo sua prática o professor se desenvolve profissionalmente).
- A adoção de uma perspectiva de “iniciante” (ao iniciar o processo exploratório é importante que o professor o faça sem idéias pré-concebidas).

Assim como detalhei a idéia do primeiro círculo, acredito necessário discutir também os outros três. Em relação à **atenção ao processo exploratório**, segundo os autores, é o momento em que o professor aprofunda e entende o processo pedagógico, visando obter uma maior consciência sobre as crenças e práticas que subjazem ao seu ato de ensinar. Refletindo sobre esses fatores o professor se conscientiza **do que e como ensina**, e quais as conseqüências para a interação em sala de aula. Assim, ocorrerão mudanças, e novas alternativas de trabalhar. O outro círculo, **tomada de consciência sobre o ato de ensinar: crenças e práticas**, refere-se aos diferentes caminhos que o

processo exploratório oferece para que o professor investigue a sua prática.⁸⁷

- A adoção de uma atitude de “solução de problemas”
- A investigação de eventos corriqueiros da sala de aula através de:
 - a- adoção de comportamentos pedagógicos opostos ou
 - b- adaptação de comportamentos pedagógicos variados/aleatórios.
- A exploração da prática é realizada através de:
 - a- contraste entre o que faz com o que pensa que faz, ou
 - b- reflexões sobre as próprias crenças e comportamentos.
- A exploração de aspectos afetivos do processo.

No círculo central encontra-se a **autoconsciência do professor**, significando que é a partir desse ponto que se processa a tomada de consciência, na qual o professor relaciona a visão de quem é enquanto professor e enquanto pessoa. Nessa etapa faz relações de suas experiências pessoais e profissionais e isto o motiva a explorar a prática, para descobrir, por conta própria, meios que se tornem coerentes com a sua filosofia. Assim, deixa de ser prescritivo para assumir-se descritivo, o que significa uma postura autônoma frente às descobertas que resolve alterar. Freire (1980:183), muito criticado por lidar com a noção de “tomada de consciência” no contexto educacional e profissional, afirma que:

⁸⁷ Gebhard e Oprandy (1999:13) “In this section we address the following four avenues to awareness, which suggest different ways to explore our teaching:

1. problem solving
2. seeing what happens by
 - a) trying the opposite or
 - b) adapting random teaching behaviors
3. seeing what is by
 - a. contrasting what we do with what we think we do or
 - b. considering what we believe in light of what we do, and
4. clarifying our feelings.

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens.

A reflexão – chave de uma possível mudança no contexto educacional – aparece quando há um problema ou situação especial a ser analisada, discutida e avaliada. A realização desse procedimento acontece através do processo de definição, comparação, generalização e busca, no qual os problemas são avaliados, julgados e, considerando as experiências anteriores, afluem soluções, gerando novas práticas e teorias.

O professor norteado por essa perspectiva possibilita o pensamento crítico sobre o que acontece em sala de aula e sobre meios alternativos de alcançar os objetivos. No meu caso, pretendo ver se o que acredito enquanto teoria pode se materializar no que realmente faço. Para tal, revejo a proposta dos autores mencionados nesse tópico e a metodologia, sugerida por Wallace (op.cit.) e Gebhard e Oprandy (op. cit.) ao apontarem possíveis caminhos para que o professor possa refletir sobre sua prática, buscando, assim, rumos inovadores para o processo educacional. O protocolo verbal, um dos instrumentos de pesquisa dessa investigação, é compatível com as propostas mencionadas, e relevante para a obtenção de dados que viabilizem minha auto-reflexão.

McLaren⁸⁸, com vistas à teoria de Freire, argumenta que a pedagogia crítica – norteadora desta pesquisa – “consiste em uma forma de refletir, negociar e transformar a relação entre ensino em sala de aula, produção de conhecimento, estruturas institucionais da escola e as relações sociais e materiais presentes na macrocomunidade, sociedade e Estado-Nação”. Isso corrobora a minha proposta da auto-reflexão com a práxis de Freire, pois identifico ambas objetivando a libertação/autonomia do professor e melhorando a qualidade de ensino.

⁸⁸ McLaren, Peter. Uma pedagogia de possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire In. Araújo Freire. *A pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001. pp. 179-196.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando os aspectos inerentes à pesquisa interpretativista, previamente discutidos, elenco a seguir os instrumentos e os critérios usados na coleta de dados, bem como a descrição dos sujeitos e do contexto de pesquisa, os quais tornaram possível a realização desta investigação.

3.4.1 Instrumentos de Pesquisa

Primários:

- Protocolo verbal/ reflexão após as aulas
- Questionário
- Gravações e transcrições de aulas em videoteipe
- Transcrição da entrevista

Secundários:

- Diário da professora titular
- Relato do cinegrafista

A coleta de dados contou com uma variedade de instrumentos, visando uma rica perspectiva sobre a aplicação de material freireano no contexto em sala de aula. Farei uma descrição sucinta sobre cada um dos instrumentos utilizados para a realização desta.

O **protocolo verbal**, primeiro instrumento de pesquisa utilizado por mim, é, (segundo Pressley & Afflerbach, 1995: 1) uma metodologia empregada para se examinar pensamentos e ações, e tem sido muito usada em investigações de leitura. O objetivo é revelar reações e estratégias envolvidas em processos cognitivos e afetivos de leitura, pois o leitor narra em voz alta o que pensa durante a tarefa realizada. Esta fase, é uma introspectiva, o sujeito reflete sobre suas ações, as razões porque as realizou e como as

realizou. Os dados gravados durante a mesma são transcritos, tornando-se uma rica fonte de informação que não seria possível obter de uma outra forma.

Num protocolo verbal, distingue-se diferentes etapas: predição, comentário, escolha da ação, como executar a ação e comentário geral.

Afflerbach & Johnston (1984) apontam três vantagens para o uso do protocolo verbal:

- oferece dados sobre o processo cognitivo e as respostas do leitor, pois do contrário, seria conseguido somente por via indireta;
- oportuniza o acesso ao processo de raciocínio subjacente à cognição, à resposta e à tomada de decisão;
- permite a análise do processo afetivo envolvido no ato da leitura em adição ao cognitivo.

Atualmente, o protocolo verbal é usado em outras áreas que não a leitura e, dentre elas, a área da educação; nesta área, penso que o instrumento seria de grande valia para análise do processo de preparo e avaliação de materiais didáticos e de planejamentos de aula.

Portanto, dispondo-me do exposto acima, vejo o protocolo verbal adaptado para esta pesquisa por considerá-lo como instrumento capaz de oferecer subsídios para a reflexão sobre o que espero com os alunos no momento de elaborar as atividades tomadas como elementos geradores dos dados desta pesquisa.

Num segundo momento, iniciei à aplicação do projeto, desenvolvido em aproximadamente setenta e cinco dias. O primeiro passo utilizado, na coleta de dados em campo, foi a aplicação de um questionário (QA) em português, objetivando levantar dados sobre a vida pessoal dos alunos, principalmente, sobre a situação sócio-econômica e familiar de cada um deles. Esse questionário continha quatro perguntas fechadas, que,

Rudio (1999:115), assim define: “alguém responde assinalando apenas um *sim* ou *não* ou, ainda, marcando um das alternativas, já anteriormente fixadas no formulário” e seis abertas, as quais oferecem ao informante liberdade na elaboração da resposta. Em relação à identificação, Rudio (1999:119) alega que “quando o indivíduo não é obrigado a se identificar, geralmente pode responder com mais liberdade e sinceridade, sobretudo se as perguntas se referem a assuntos delicados ou muito pessoais”, razão pela qual ficaram à vontade quanto a identificação ou não no questionário.

A entrevista, por ser considerada um material documentário interessante, foi gravada em fita cassete, possibilitando a captação de entonações e hesitações, dado importante para essa análise. André (1995) acentua que o pesquisador ao lançar mão desse instrumento para coleta de dados envolve-se num processo de interação, devido ao fato de que ambos, entrevistador e entrevistado, se influenciam. Tal acontece, principalmente, quando as entrevistas não são totalmente estruturadas, ou seja, o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema a partir das informações que detém.

Patton (1986) aponta três tipos de entrevista – a conversa informal, a entrevista guiada e a aberta padronizada. Optei pelo tipo “entrevista guiada”, na qual os tópicos mais abrangentes são escolhidos de antemão, mas a entrevista em si é razoavelmente aberta, colaborando para obtenção de dados relevantes. Esse tipo de entrevista espera obter algumas informações comuns de todos os entrevistados e pela sua flexibilidade permitirá a cada um a possibilidade de expressar suas reações e conhecimentos em relação ao que se questiona. Porém, isso não implica numa seqüência regular das questões. Outro fato pelo qual optei por esse tipo de entrevista é que, segundo Patton (op.cit.,201), “um guia focaliza a interação, mas permite que as perspectivas e experiências individuais emergjam”.⁸⁹

Optei, também, pela gravação em videoteipe das aulas dadas, pois essa técnica

⁸⁹ Tradução aproximada do seguinte trecho: “A guide keeps the interaction focused, but allows individual perspectives and experiences to emerge”.

possibilita a retenção de vários aspectos do universo pesquisado, tais como: a posição dos participantes, gestos e olhares, os quais são de extrema relevância para a reflexão sobre os eventos em sala de aula, foco desta pesquisa. Dentre as gravações realizadas, foram selecionadas duas aulas, de 100 minutos cada, para a análise.

Tanto a entrevista como as gravações em videoteipe foram transcritas ou roteirizadas com o objetivo de explorar a participação e a visão dos alunos em relação às atividades que foram desenvolvidas por nós – alunos e professora.

Outro instrumento usado foi o **relato do cinegrafista**, pessoa que, embora não sendo da área, está sempre acompanhando as discussões de LE pois sendo filho de uma professora universitária, auxilia-a como cinegrafista nos eventos realizados pela UNESPAR/Campus de Campo Mourão. Observou ele os alunos durante a aplicação do meu projeto, enquanto filmava, e, no final, preparou um relato escrito contribuindo no processo de ação/reflexão sobre as minhas aulas.

Apóio-me, ainda, na análise do **diário da professora titular**, que segundo Erickson (1981) apud Cançado (1994), é uma das técnicas coerentes para obtenção de um corpus. Nesse caso, forneci alguns tópicos que deveriam ser observados e anotados pela professora titular durante as aulas. Tal procedimento aconteceu em virtude da necessidade de interpretação, reação e reflexão de alguém não envolvido no processo de elaboração e aplicação do material de concepção freireana.

Considerando a importância de cada um dos instrumentos utilizados, e a possibilidade que oferecem de relacionar, ou confrontar os dados obtidos em diferentes momentos e sob diferentes perspectivas, encontro neles suporte para a triangulação⁹⁰ dos dados na análise do corpus.

⁹⁰ O termo “triangulação” é definido por Denzin (1970) apud André (1995:52), como sendo a “checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes.”

3.4.2 Sujeitos de Pesquisa

3.4.2.1 Professor- pesquisador

A professora-pesquisadora formou-se em Letras Anglo-Portuguesas, em 1990. Tem curso completo de Especialização “Latu Sensu” em Lingüística Aplicada ao Ensino de Português e em Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira, no período de 1996 a 1998. Possui alguma experiência no ensino de Inglês em escola particular de idiomas e dez anos de experiência no ensino regular: Fundamental e Médio. Trabalhou como professora colaboradora na disciplina de Estágio Supervisionado de Inglês na Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão.

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

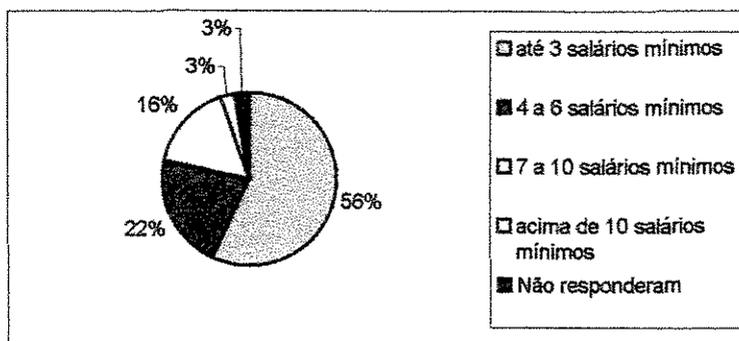
3.4.2.2 Alunos

Com a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a auto-estima esfarrapada, não se pode lutar.

(Freire, 2000:47)

Alunos da segunda série do Ensino Médio, no período matutino, de um colégio público. A faixa etária varia entre 16 e 19 anos e o nível sócio-econômico da maioria é baixo, conforme gráfico ilustrativo, elaborado a partir do questionário aplicado.

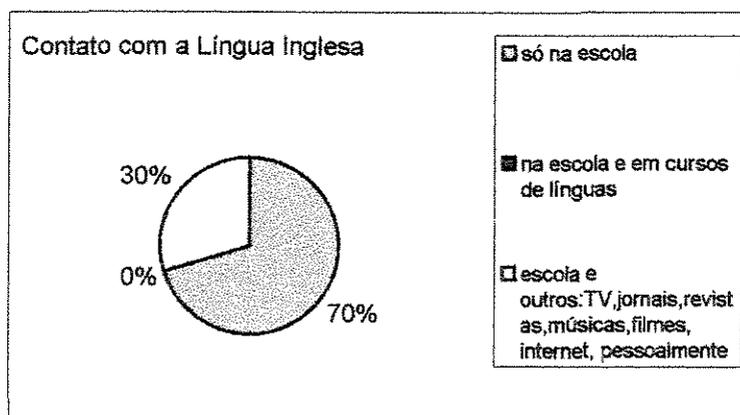
GRÁFICO 1 – RENDA MENSAL POR FAMÍLIA



FONTE: QUESTIONÁRIO (QA) - P.3

O contato com a língua alvo, para a maioria, acontece somente na escola; nenhum aluno frequenta curso de língua e alguns têm contato com o idioma através de outros meios, conforme gráfico a seguir:

GRÁFICO 2 – CONTATO COM A LÍNGUA-ALVO



FONTE: QUESTIONÁRIO – (QA) - P. 9

A grande maioria é interessada e tem consciência sobre a importância da LE no contexto escolar e social, embora tenha um conhecimento precário. Tal fato fica evidenciado na fala do cinegrafista que assim se expressa a este respeito:

Eu fiquei decepcionado com o baixo nível de conhecimento em que se encontravam os alunos, sendo que são alunos do 2º ano do 2º grau [Ensino Médio] e, já tiveram a disciplina desde a 5ª série. A grande maioria dos alunos não sabia sequer as coisas mais básicas e não possuía vocabulário algum (...) participaram de todas as aulas ministradas, mesmo sem dominar o idioma trabalhado.

Alguns desses alunos já estão incluídos no mercado de trabalho, outros se dedicam a afazeres domésticos e outros apenas aos estudos.

3.4.3 O Contexto da Pesquisa

A implementação da proposta freireana foi vinculada em um 2º ano do Ensino Médio, de um colégio estadual, situado numa das áreas periféricas da cidade. Oferece Ensino Fundamental, Médio e está em fase de implantação do Pós-Médio. Considerado tradicional na cidade, com recursos pedagógicos escassos, dispense poucos recursos humanos de apoio ao professor e aluno. Possui um laboratório de informática com doze computadores, os quais são utilizados apenas pelos alunos do Ensino Médio, na disciplina de Informática. Possui uma biblioteca, com acervo limitado e desatualizado. Os únicos materiais de LE disponíveis são alguns dicionários bilíngües e livros didáticos nacionais já ultrapassados. Esse colégio também dispõe de uma sala de vídeo – bastante danificada em função das várias tentativas de roubo – gravador, aparelho de som e retroprojetores.

No tocante ao ensino de LE, tem a Língua Inglesa como parte de seu currículo em todo o ensino fundamental, porém no Ensino Médio, essa disciplina só é oferecida a partir do segundo ano.

CAPÍTULO 4

ENTRE A MONOLOGIA E A DIALOGIA: ANÁLISE DE DADOS

4.1 INTRODUÇÃO

A análise dos dados⁹¹ revela, basicamente, minha luta em dar forma pedagógica concreta ao ideal freireano – *conscientização* – como parte fundamental da prática do ensino de Leitura Crítica. Estas minhas tentativas de lidar com a noção de *conscientização* serão examinados em detalhe neste capítulo e servirão como âncoras para reflexões posteriores que, espero, contribuirão para descrever uma *práxis* pessoal.

Em primeiro lugar traço o histórico da ação pedagógica empreendida para melhor contextualizar algumas dificuldades características desta tentativa de aplicar a visão freireana à pedagogia crítica, com foco na leitura em inglês, numa escola de periferia de Campo Mourão- PR. Acredito que este histórico da ação pedagógica – somados ao meu percurso como filha das classes menos favorecidas, agora pedagoga dessas classes – possa explicar algumas das estratégias interacionais e eventos discursivos nos dados.

A seguir, levantarei e analisarei alguns dos eventos discursivos e estratégias interacionais que melhor, e mais representativamente, ilustram a minha interpretação do papel do professor na concretização do saber teórico freireano, bem como na aplicação das estratégias de leitura crítica em sala de aula.

Finalizo a análise tentando levantar que estratégias utilizo para o ensino de língua, questão esta que remete ao difícil problema da interface entre a aquisição de L2/uso crítico da linguagem.

⁹¹ Gostaria de esclarecer de antemão que o leitor observará uma mudança de estilo proposital neste capítulo.

4.2 HISTÓRICO DA AÇÃO PEDAGÓGICA: DO CONTEXTO PRIVADO AO PÚBLICO

Esta pesquisa foi idealizada para alunos da escola pública, mas não para um grupo especificamente, pois estando afastada do cargo de professora estatutária, não tinha onde aplicar o projeto. Contudo, duas professoras se mostraram dispostas a colaborar com o projeto, então, optei por quem não adotava livro didático, devido ao nível sócio-econômico dos alunos. A turma cedida, formada por alunos do 2º Ano do Ensino Médio, Matutino, mostrou-se interessada e, bastante acessível, merecendo relato minucioso sobre o meu contato com eles.

Ao fazer opção pela turma tive uma grata surpresa, pois coincidentemente, a maioria já havia sido meus alunos na 7ª série, em Língua Portuguesa. Naquele período, desenvolvi um conteúdo diferenciado, através do qual discutimos dois grandes temas: Saúde – no 1º semestre e Meio Ambiente – no 2º. Além da discussão, o objetivo era fazer uma análise crítica desses temas, ao mesmo tempo em que lançava um trabalho com a linguagem. Essa idéia já tinha sido colocada em prática, tomando como ponto de partida a teoria de Freire, mesmo que de forma superficial.

O exposto ilustra como foi o meu primeiro contato com a maioria dos sujeitos dessa pesquisa e colaborará para que o leitor entenda alguns eventos de sala de aula, quando me refiro a eles buscando resgatar elementos que foram abordados na referida série.

Mesmo esse grupo não tendo sido escolhido de forma proposital não posso negar que me senti motivada, pois a maioria, enquanto alunos da 7ª série questionava, participando, problematizando as discussões, fazendo conexões entre os textos lidos e a realidade local ou global com muita facilidade, sendo, portanto, considerados a turma mais “crítica” do colégio, desenhando um perfil do que eu estava esperando para aplicação de um material que se dizia freireano, juntamente com a leitura crítica.

O meu primeiro contato com esses alunos, como pesquisadora, aconteceu em

abril de 2001. Nesse encontro falei sobre a proposta de trabalho, expliquei quais eram os meus objetivos, qual seria o tema a ser trabalhado, aproveitei ainda para esclarecer porque não levantara a partir de uma conversa com eles o tema a ser desenvolvido⁹², como eu havia feito na língua materna.

No dia quatro de maio, num outro encontro, apliquei o questionário (em anexo). Uma semana depois, assumi a turma e dei início ao trabalho, inspirando-me bastante num curso que eu já havia idealizado para um grupo de 8ª série, de classe média-alta num contexto privado, antes do meu ingresso como aluna regular do programa de Mestrado da Unicamp.

No contexto de classe média alta, trabalhei o tema em foco por três meses e sempre conduzi minhas aulas procurando trabalhar em inglês, por acreditar necessário o contato com a LE - neste caso, o inglês - não só através de textos escritos, mas também orais.

Vale ressaltar que, ao idealizar o curso para o contexto particular, o meu objetivo maior era levá-los a checar a veracidade dos textos publicitários sobre os pontos turísticos do Paraná, em especial, os de Curitiba, capital do Estado, local para onde fizemos uma excursão, concretizando o que havia sido proposto.

A ênfase, nesse contexto, foi o foco na leitura –ora crítica, ora não – e a escrita quando trabalhada não abordava uma tipologia específica.

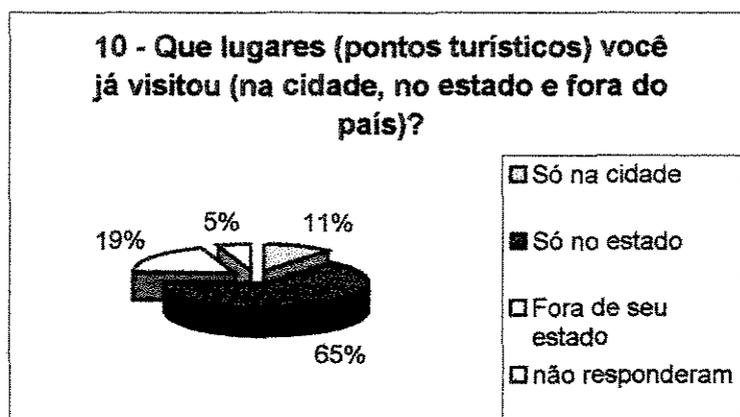
No contexto público, como já mencionei, optei por não fazer um trabalho demorado levantando temas geradores, já que dispunha de poucas semanas para completar o projeto. Embora lamentei muito não poder efetuar um trabalho completamente fiel ao perfil freireano neste respeito, resolvi me concentrar nas estratégias pedagógico-interacionais empregadas por mim, procurando investigar também a reação do grupo ao mesmo tema (TURISMO) escolhido pelo grupo de classe média. Como este tema envolvia questões financeiras, confesso que fiquei intrigada por saber a reação que o

⁹² Por querer analisar como o trabalho com TEMA vinha sendo interpretado por mim, optei por trabalhar o TURISMO, fazendo uso de um material que já havia sido elaborado por mim para o contexto privado, antes do meu contato com as teorias das disciplinas do Mestrado.

mesmo provocaria neste grupo de contexto público, de classe menos favorecida.

Então, como já relatei, iniciei meu trabalho em maio e, na aplicação do questionário, senti que o assunto era algo “novo”, pois alguns desconheciam um ponto turístico e poucos haviam viajado fora do âmbito estadual. O gráfico 3 , retirado do questionário, ilustra essas afirmações:

GRÁFICO 3 - PONTOS TURÍSTICOS VISITADOS



FONTE: QUESTIONÁRIO - QA- P.10

Entendo ser relevante citar o fato de 65% ter visitado pontos turísticos no Estado relacionando esse acontecimento a uma viagem que fizeram a Maringá com um professor de Ciências, pois a maioria menciona essa cidade.

Outra situação que ilustrou o desconhecimento deles sobre o tema ocorreu no dia em que trabalhamos o texto “Tourism around the world”, o qual continha pontos turísticos de diferentes países, sobre os quais não tinham conhecimento. Com este texto outra dificuldade surgiu: a realização das atividades. Estas eram consideradas por mim simples e bastante tradicionais (ver texto nas páginas 114, 115 e 116). Porém, para os alunos, devido talvez à falta de conhecimento de mundo e lingüístico, eram difíceis não sendo possível realizá-las sozinhos.

TOURISM

What does tourism mean to you? Check ✓

- It is a faraway places with strange-sounding names
- Brings to traveler promises of enchantment, excitement.
- Tourism is a form of entertainment.
- Order for new kinds of food
- It's a travel to ancient civilizations.
- It means to spend much money.
- Tourism is communication.
- It is a better way to know people around the world.

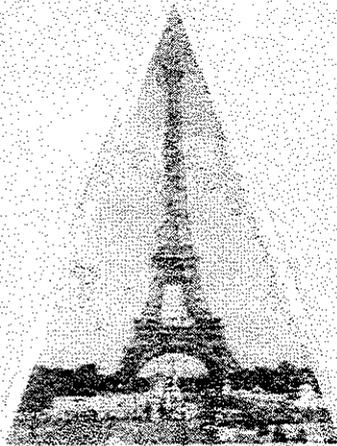
TOURISM AROUND THE WORLD

(Adapted from Compton's Interactive Encyclopedia, 1995)



STATUE OF LIBERTY. The giant statue titled 'Liberty Enlightening the World' has become a symbol of freedom to oppressed people everywhere. It stands on Liberty Island in New York Harbor. The statue was a gift from the people of France to the people of the United States commemorating the alliance of the two nations during the American Revolution. The figure is nearly 152 feet (46 meters) tall and weighs 225 tons. It stands on a 150-foot (46-meter) pedestal. Tourists may climb the stairs inside the statue to its crown. A four-day festival centering on July 4, 1986, marked the 100th anniversary of the Statue of Liberty.

EIFFEL TOWER. There is no more famous landmark in the world than the Eiffel Tower. It announces to all who see it: This is Paris. Not only does it dominate the skyline of Paris, but it is also a landmark of building construction history. Nothing like it had ever been built. It is a 984-foot (300-meter) tower of open-lattice wrought iron. The central structure consists of two levels, each of which has a restaurant. On the smaller second level there is a souvenir shop and a snack bar. From this level it is possible to get an excellent view of Paris without the need to ascend to the top.





VENICE, Italy, is now one of the great cultural centers of Europe. It attracts thousands of tourists each year. Venice is world renowned as a city of canals and bridges. Altogether there are more than 200 canals, which are literally the streets and avenues of Venice. Crossing the waterways are about 400 bridges, the most famous of which is probably the Rialto. The world-famous black gondolas are used mainly for short canal passages. They are mainly the vehicles of merchants, politicians, and tourists.

Photo by [unreadable]

BIG BEN, is the large bell in the clock tower next to the Houses of Parliament in London. Its name refers to Sir Benjamin Hall. He was a tall and stout man and was called Big Ben by the members of the Parliament. The tower rises 320 feet above the street.



Photo by [unreadable]

THE COLOSSEUM was the amphitheater where gladiators fought bloody battles and Christians were slaughtered. This relic was later destroyed by barbarians and vandals; some stones and marbles remains were used to build Rome's medieval and Renaissance churches.

The **Taj Mahal** is a white marble mausoleum located in Agra, India. It was built by the emperor Shah Jahan in memory of his wife, in the 17th century.

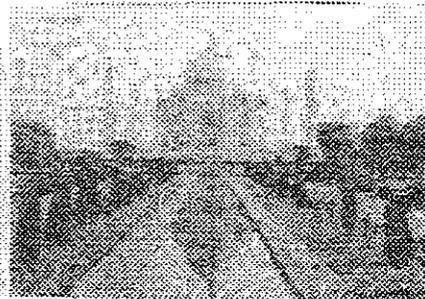


Photo by [unreadable]

LEARNING THE LANGUAGE

1. Link the words or expressions with their meaning in Portuguese:

- | | |
|------------------|----------------------------|
| (a) freedom | () horizonte |
| (b) nearly | () metal trabalhado |
| (c) stand on | () liberdade |
| (d) crown | () grade aberta |
| (e) skyline | () robusto |
| (f) open-lattice | () perto, aproximadamente |
| (g) wrought iron | () renomada, conhecida |
| (h) renowned | () permanecer sobre |
| (i) merchant | () massacrado |
| (j) stout | () coroa |
| (k) bloody | () sangrenta |
| (m) slaughtered | () comerciante |

2. True or False.

- () Sir Benjamin Hall was called Big Ben by the members of the Parliament.
- () In Venice the black gondolas are vehicles used just by merchants.
- () Taj Mahal was built in memory of Shah Jahan's wife.
- () Statue of Liberty isn't a symbol of freedom.
- () We get an excellent view of Paris from second level of Eiffel Tower.

3. Do the following activities in the texts:

- a) color yellow all the present tense verbs - third person.
- b) color light blue all regular verbs in the past.
- c) color light green all the adjectives.
- d) color pink all the possessive adjectives.

COMPREHENSION ABOUT THE TEXTS

4. Answer in Portuguese:

a) Em que cidade e local podemos visitar a Estátua da Liberdade ?

b) Esta estátua foi um presente oferecido por quem? Em comemoração a quê? O que ela significa ?

c) O que a Torre Eiffel representa para Paris ?

d) O que podemos encontrar no segundo andar da Torre Eiffel ?

e) Dê as principais características da cidade de Veneza

f) O que é o "Big Ben" e por que ele tem esse nome? Onde ele se encontra ?

g) O que era o Coliseu? Quem o destruiu ?

h) O que é o Taj Mahal? Quem o construiu e por que? Onde fica?

i) Em que país e lugar você gostaria de fazer um "tour" ?

Na seqüência trabalhamos o texto “Brazil” (ver página 119); estas aulas foram transcritas e serviram como base para a análise de dados.

O texto “São Paulo” (ver página 120), apresentava características descritivas, de cunho publicitário e nos levou à produção de um texto similar sobre Campo Mourão. Até aqui, o andamento do curso, tirando as dificuldades com os aspectos da língua, seguia o mesmo percurso do contexto privado. Porém, durante a leitura do texto “São Paulo” e a produção do texto “Campo Mourão” (vide anexo), surgiu, de fato, o que Freire chama de “situações-limites”, ou seja, veio à tona a impossibilidade destes alunos terem acesso às coisas descritas no texto lido, empurrando-os a um certo “impasse” que provocou uma tomada de consciência entre dolorosa e indignada.

Nesta fase, pedi aos alunos que – em grupos – produzissem algo em português, onde expressariam seus sentimentos em relação ao problema levantado, ou seja, as contradições existentes nas classes sociais. O mesmo deveria conter os seguintes itens: O que Campo Mourão oferece como lazer? O que poderiam ou não freqüentar? Com relação a isso o que sentiam e por quê? Deveria acontecer algo para que pudessem usufruir das possibilidades oferecidas por Campo Mourão?

Essa produção escrita foi geradora do que chamei de “aula sermão”, a qual será discutida no tópico 4.3.1, da análise de dados.

Com essa aula adicionada à produção de uma versão em inglês (vide anexo) do texto elaborado em português, encerrei o meu projeto.

Contudo, ao examinar os dados percebi algo faltando na minha coleta, então decidi voltar a falar com os alunos em forma de entrevista, discutindo sobre o que haviam sentido com a “aula sermão”. A consideração desta entrevista fará parte da análise.

Percebi nesse breve histórico da ação pedagógica a importância da natureza do contexto sócio-pedagógico no trabalho com temas na leitura crítica: o que foi quase trivial no contexto privado tornou-se base para uma situação-limite no contexto público. Da mesma forma fica evidente que, como afirmam Busnardo e Braga (2001:640), a aplicação da pedagogia freireana não pode ser dissociada do contexto específico no qual vai

acontecer:

Ao aplicar a teoria freireana a outros contextos, algumas mudanças devem acontecer, tais como: a reconsideração dos objetivos epistemológicos (Quais são os objetos do conhecimento dentro do novo contexto?), os objetivos políticos (Como mudam os objetivos da ação dialógica dentro do novo contexto?) e os objetivos do ensino da língua (Qual a visão de pedagogia de língua que melhor atenderia as necessidades do novo contexto?)⁹³

No contexto da escola pública, o trabalho com o tema Turismo serviu a outros objetivos impossíveis de contemplar no contexto privado de classe média-alta: provocar uma situação-limite envolvendo todos os participantes – alunos e professora.

⁹³ Busnardo & Braga (2001:640) “In applying Freirean theory to other contexts, necessary changes must be contemplated, such as: a reconsideration of the epistemological objectives (What are the objects of knowledge within new context?), the objectives (How do the objectives of dialogic action change within the new context?) and language teaching objectives (What is the view of language pedagogy which would fulfill the requirements of the new context?)

While you read the text, match these columns.

BRAZIL

Getting to know a country like Brazil is like watching a great play by soccer king Pelé.

It's a feeling that thrills you every moment, everywhere you go, in each region, each town.

More than just getting to know Brazil, you live it.

A life full of sunshine almost all year through, along 4,604 miles of Atlantic coastline.

The vibrant life of cities such as Rio, São Paulo, Recife, Salvador, Brasília, Manaus, Belém and Porto Alegre.

The unspoilt tropical wildlife of the world's last great rain forest.

The splendor and beauty of the Iguaçú Falls.

The relaxed and happy life of 130 million people ready and waiting for you with open arms and a smile.

A life enfolded in the comfort and facilities of a modern and efficient service infrastructure, wherever you go.

With first-class hotels, modern shopping centers, and restaurants serving delicious Brazilian dishes.

A life where your money goes much, much further than you'd ever believe. Where exchange rates favorable to the dollar bring you even closer to Brazil, on Varig — Brazilian Airlines, with several flights every week.

Whenever you'd like to know more about Brazil, contact your travel agent, Varig, or Embratur, the Brazilian Tourist Board.

Come visit Brazil. Because the life you live here is fit for a king, just ask Pelé.

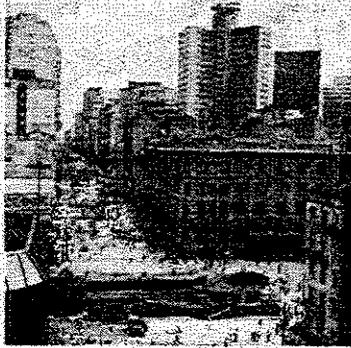
(*Travel and leisure*, June 1988, p. 195.)

- | | |
|-------------------|-----------------------------------|
| 1. soccer | (a) surrounded |
| 2. thrills | (b) various |
| 3. unspoilt | (c) undamaged |
| 4. relaxed | (d) beyond |
| 5. embrace | (e) excites |
| 6. facilities | (f) conveniences |
| 7. further | (g) football |
| 8. exchange rates | (h) suitable |
| 9. several | (i) can't |
| 10. fit | (j) something to do with currency |

São Paulo has a population of more than 16 million people. The people who live there are called "Paulistas." There is plenty to do in São Paulo. If you want to escape the traffic, you can visit Ibirapuera Park where you can walk by the lake, or relax with a drink at one of the outdoor cafés. If you want more excitement, you can visit the Butantã Institute where you can see snakes from all over Brazil. If you like antiques you can visit the beautiful colonial village of Embu where there is an interesting market on Sundays.

If you have come to São Paulo for the nightlife, there are bars where you can sit and watch the world go by, or discos where you can dance all night. São Paulo never sleeps! Most of the people who live in São Paulo have come from another state or country, bringing their food with them. There are restaurants that specialize in Brazilian dishes from the regions of Minas Gerais and Bahia and dozens of international restaurants.

Visit the city of São Paulo and see for yourself!



What's the objective of this text? How do you classify it?

What's the idea expressed by the sentence "São Paulo never sleeps!" (l.11)

Observe the underlined verbs in the text. Give their translation and explain their use.

Have you ever visited São Paulo? If yes, give your opinion about it, and if not, write down if you would like to visit it or not, giving the reason for that.

Write a text about Campo Mourão following the steps used in this one.

II. Match the columns.

- | | |
|---|------------------------------|
| 1. "Paulistas" is a name for people who | a. you can walk by the lake. |
| 2. Ibirapuera Park is a place where | b. you can dance all night. |
| 3. Butantã Institute is a place where | c. live in São Paulo. |
| 4. Embu is a place where | d. you can see snakes. |
| 5. In São Paulo there are discos where | e. you can buy antiques. |

4.3 EVENTOS DE CONSCIENTIZAÇÃO

De posse dos dados conseguidos através de protocolos verbais e reflexão após as aulas dadas; questionários; transcrição das aulas e das entrevistas e o relato do cinegrafista, passo, agora, à interpretação dos dados relevantes, levantando algumas hipóteses sobre os problemas que se manifestam na prática da pedagogia crítica aliada aos pressupostos também da leitura crítica. Não me surpreendeu o fato de que, dado o meu contato cada vez maior com a teoria freireana, destacaram-se eventos pedagógicos que se poderiam chamar “de conscientização”. Na análise, reflito sobre esses momentos, procurando interpretá-los do ponto de vista do meu percurso prático-teórico atual. Quero ressaltar que, nesse trabalho de interpretação, considerarei fundamental a linguagem e a interação entre os participantes do processo.

4.3.1 Configuração da Situação-limite e a “Conscientização Sermão”

O tópico da análise – gerado a partir do trabalho com o texto “São Paulo” – tomará como fonte para a interpretação e triangulação dos dados, trechos do protocolo verbal, das aulas transcritas, do texto produzido em português, da aula “sermão” e das entrevistas.

Na produção do protocolo verbal menciono os passos para explorar esse texto:

O primeiro objetivo será então ler o texto que está sem título aí a primeira atividade eles terão que dar um título pra este texto. A segunda pergunta que eles terão que responder é tentar descobrir qual o objetivo deste texto e como que eles o classificaria se um texto informativo se descritivo se é um texto com o intuito de induzir as pessoas a fazerem alguma coisa portanto na linha da propaganda.(...) Depois eu eu penso em conversar com eles sobre a quem já visitou São Paulo quem não visitou e aí tem uma pergunta sobre isso e eles terão que dizer se sim se não se não se gostariam de visitar ou não dando razões pra isso se sim o que que acharam de lá.(...)... pedir para que eles escrevam então um texto sobre C.M. claro que para que eles

cheguem a produzir o texto eu vou ler vou explicar como eles começariam como que eles diriam é pra eles analisarem bem o que que valeria a pena colocar o que que não valeria é e aproveitar para fazer uma crítica em relação ao que nós temos aqui a desvalorização que o povo de C.M. atribui aquilo que nós temos privilegiando outros ambientes ao invés de privilegiar as coisas da nossa cidade(...)045 Explorar também quem conhece S.P. o que que sentiu ou de outros lugares que eles tenham ido em relação a coisa da comida que aqui no texto de S.P fala que eles oferecem comidas especializadas pratos brasileiros de outras regiões e também restaurantes internacionais e tentar pedir quem é ... São Paulo oferece mas quais as pessoas que têm acesso a este tipo de coisa C.M também tem alguns restaurantes que são... que servem pratos típicos quem é que já foi até lá quem é que vai por que que não vai o que que faz com que as pessoas deixem de freqüentar determinado ambiente.

Ao observar o fragmento acima é possível perceber uma certa ingenuidade de minha parte em achar que os envolvidos nesta pesquisa – se não todos, pelo menos um bom número deles – pudessem ter acesso ao que seria abordado. A discussão seguindo o roteiro acima gerou o que Freire (1970:107) chama de “situações-limites”, segundo ele, visto como realidades objetivas que provocam necessidades nos indivíduos. A situação-limite levou-nos – eu (professora-pesquisadora) juntamente com os alunos – a realizar algumas tarefas específicas, além daquelas mencionadas no protocolo verbal. Essas serviram de base para detectar a consciência que os alunos, participantes desta pesquisa, tinham sobre a situação-limite a partir de então.

Darei, a seguir, mais detalhes sobre o percurso gerador da situação-limite na tentativa de entender como se deu a sua configuração e que pressupostos freireanos teria (ou não) atendido.

Inicialmente, contextualizarei em que fase do projeto a situação-limite ocorreu. Ao optar pelo tema TURISMO, decidi explorar o texto turístico-publicitário, devido ao fato das empresas utilizarem esse gênero textual na divulgação dos pontos turísticos. Foi a partir da leitura do texto em inglês “São Paulo” – que tratava de pontos turísticos da cidade – que foram surgindo comentários dos alunos culminando com um ponto de tensão frente ao texto.

A idéia de levá-los a fazer comentários sobre nossa cidade aparece no protocolo verbal quando digo que:

[...] meu objetivo maior é que eles tomem o texto sobre S.P. como base para discutir as coisas de C.M. em termos do que C.M. oferece e quais os problemas que S.P. enfrenta e quais os problemas enfrenta... eu quero que eles tentem traçar mais ou menos um paralelo sobre isto em relação a este texto.

Até esse momento tudo acontecia conforme o planejado. Veja o encaminhado:

[...] em relação a coisa da comida que aqui no texto de S.P fala que eles oferecem comidas especializadas pratos brasileiros de outras regiões e também restaurantes internacionais e tentar pedir quem é [...] São Paulo oferece... mas quais as pessoas que têm acesso a este tipo de coisa [...] C.M também tem alguns restaurantes que são [...] que servem pratos típicos ...quem é que já foi até lá quem é que vai [...] por que que não vai o que que faz com que as pessoas deixem de freqüentar determinado ambiente [...]

Contudo, a discussão em grupo deixou claro – ou até mesmo reforçou – para muitos dos alunos que eles não teriam condições de freqüentar os tipos de restaurantes citados no texto como bons, conforme trecho a seguir, proferido por uma das alunas:

Trecho da aula de 15/06

P: Don't you go to restaurants?

AA: Não.

P: Não! Why? (mais uma vez falam vários ao mesmo tempo tornando o que dizem incomp.)

AVi: Ah! Eu sô pobre... restaurante é pra rico...

P: Oi?

AVi: (rindo) restaurante é pra rico...

Na interação com esse texto, os alunos pareciam se encontrar no meio da seguinte situação-limite: o funcionamento discursivo do texto visava estimular desejos (de ir a restaurantes ou a outros lugares de diversão) que estes, em particular, dificilmente poderiam satisfazer. A verbalização dessa situação-limite pelos alunos me trouxe uma sensação de angústia, pois já havia experimentado tal sentimento de exclusão e, por isso, sei o quanto é difícil vivenciá-lo. Esse fato fez com que eu repensasse o meu curso, optando por uma produção de texto em língua materna, na qual os alunos estariam discutindo – em grupos – e ao chegarem num consenso escreveriam sobre as coisas que

eles poderiam ou não usufruir daquilo que Campo Mourão oferece aos turistas, expressando sentimentos por não poderem freqüentar determinados locais e quais as sugestões para que houvesse alguma alteração no quadro vigente. Embora essa postura possa causar um certo estranhamento aos professores de LE, gostaria de justificar minha atitude pelo esclarecimento que um texto produzido em português pode trazer para a auto-compreensão dos alunos, no tocante a sua interação e engajamento (seja positivo, seja negativo) com o texto em inglês.

Na aula seguinte propus a produção para o grupo, procedendo da seguinte maneira:

P: Pessoal, agora que vocês terminaram isso aí, eu tenho que pedir algo muito... muito sério pra vocês...you're going to write in portuguese ... tá? Aproveitando o gancho da Vi da aula passada, junto com a Ju, junto com o que o Mc disse, que muitas vezes quando uma pessoa vai a um pesqueiro de repente não pode pescar porque não tem condições de pagar depois pelos peixes, tá ... aproveitando o que Vi disse que restaurantes são pra ricos e daí a Ju fala "é pra vocês falarem a verdade" [isto aconteceu quando todos disseram que já tinham ido à restaurantes] lembram-se disso. Então o que eu quero que vocês coloquem pra mim... vocês vão escrever in Portuguese porque eu quero que vocês se posicionem frente a essa situação ... (trecho da aula de 29/06)

Nota-se aqui um tom imperioso intermeado com falas em inglês sugerindo que talvez a minha própria angústia e urgência frente à situação tenham me levado a fazer uso de um discurso "de autoridade".

Após a explicação sobre como deveriam realizar a produção de texto, a maioria sentou em grupo. Porém, os alunos M, Mc, R, Je, H, Ta, Mo, Ma, - dentre os trinta e três alunos da sala – permaneceram sozinhos. Estes sentavam-se nas primeiras carteiras e suas produções individuais demonstraram que esses jovens pareciam ter uma situação financeira um pouco melhor que a dos outros – alguns deles não mencionaram nada sobre o que poderiam ou não fazer – fato que chamou minha atenção.

"No meu caso, não posso me queixar, da vida que levo. Tenho e desfruto das principais coisas de uma vida boa e tranqüila". (Aluna H)

“Não posso reclamar da vida que levo, pois minha condição financeira é boa, tenho tudo o que quero, na medida do possível, frequento todos os lugares que quero e posso ir”. (Aluna Ma)

“Não é que eu não vou em restaurantes, eu vou sim, mas raras vezes. Nos pesque e pague eu vou com o meu pai de vez em quando”. (aluna Ta)

“Quanto a restaurantes, realmente, alguns não tenho mesmo acesso, devido ao alto preço, mas no geral, posso freqüentá-los, apesar de não gostar muito”. (Aluno Mc)

Além dos alunos que se separaram, outro grupo (seus integrantes sentavam na frente) também demonstrou não ter grandes problemas financeiros:

“Nós chegamos à conclusão, de que podemos desfrutar de tudo que “Campo Mourão” oferece, mas com moderação”. (Alunas MR, TaL e C)

Concluí ser essa uma questão cultural e também social: alunos que sentam nas primeiras carteiras na sala de aula pertencem a um nível sócio-econômico melhor e dão a impressão, de serem mais interessados. Ficou nítido para mim que esses alunos não formavam um grupo homogêneo do ponto de vista do universo sócio-econômico ao qual pertenciam. Entretanto, essa divisão na turma me deixou perplexa, pois não soube como incorporá-la à prática de sala de aula.

Em relação aos textos produzidos pelos alunos que sentaram em grupos e que demonstravam pertencer a um nível sócio-econômico mais baixo, é possível notar que os mesmos têm uma percepção clara de que no mundo impera a desigualdade social e a discriminação, frutos da produção histórica. Há alguns excertos que servem como ilustração:

“Em Campo Mourão existem muitas coisas para fazer ou seja muitos lugares para visitar, só que nem tudo o que tem aqui nós podemos usufruir, como por exemplos os restaurantes, alguns clubes e vários outros lugares...” (Aluno R)

“Nós alunos do Dom Bosco não podemos desfrutar de tudo o que foi mencionado no texto, sobre Campo Mourão pela falta de renda mensal. (...) Nós vivemos numa sociedade e num mundo injusto, onde só os ricos tem direito de uma diverção.” (Alunos M, L, L)

“Ir em restaurante a gente não pode nem pensar, pois um almoço ou uma janta custa o olho dá

cara ‘muito caro’”. (Alunas F,V)

“Em Campo Mourão como em qualquer lugar do mundo, há lugares que para serem freqüentados há um gasto de dinheiro muito alto, o que faz que pessoas de baixo poder aquisitivo fiquem impossibilitado de freqüentar estes lugares, isto ocorre por causa da imensa desigualdade social entre pobres e ricos, isso ocorre em todo o mundo, porém se acentua no Brasil e principalmente nas grandes cidades.” (Aluno Je)

“Campo Mourão contém vários pontos turísticos. Mas por uma causa vamos dizer assim financeira, não conhecemos todos pontos turísticos. (...) Argumentamos que, ficamos magoados por falarem mal do Bairro Lar Paraná...” (Alunos GK, D, KC)

“A maioria das coisas que foram citadas nós não podemos fazer por uma condição social baixa, num português bem claro ‘sem dinheiro’. (...) O grande problema da sociedade é a discriminação social...” (Alunas G, AF, JI)

“Posso dizer que o o preconceito não existe somente somente nas pessoas de classe mais alta mai também entre nós, no colégio mesmo existem pessoas preconceituozas que querem ser mais que o permitido.” (Aluna M)

“Somos muito discriminados em lanchonete e restaurante até em ginásios. também somos discriminados por estudar no ‘Dom Bosco’”. (Alunos C,B,R,VC)

Estas falas provocaram em mim forte sentimento de revolta e angústia e juntas com um trecho tirado da produção escrita de um dos grupos - *“Temos que aprender a viver com o que temos e com o que podemos.”*⁹⁴ – me levaram a produzir uma “aula sermão” de aproximadamente quinze minutos, que segundo Van Lier (op. cit.), classifica-se como “transmissão”, termo que se assemelha à concepção de educação bancária para Freire, conforme discussão nos capítulos 1 e 2. No entanto, há indícios de que este “sermão” se diferencia daqueles tipos monológicos mencionados por Van Lier (op.cit.), pois se percebe que não há interesse em depositar conteúdos formais da língua nos alunos e sim, instigá-los a repensarem suas posições frente aos problemas levantados:

Trecho da “aula sermão”

001- P - ... conformismo ... de comodismo... como que isso acontece? (incomp) é... vocês colocam que a discriminação existe... vocês colocam ... lá no texto ... que a diferença social é

⁹⁴ Produção das alunas GR, AF, JL.

muito grande... vocês colocam que vocês são impossibilitados de fazer coisas que vocês gostariam de fazer... mas que vocês são felizes assim mesmo... que a sociedade sempre foi... desse jeito e que vai continuar sendo assim é (...)e agora eu quero que vocês falem pra mim por que é que vocês colocaram essas coisas nos textos... que a sociedade é assim mesmo... que a coisa é assim... mas vocês falaram que é assim mas ninguém colocou que precisa mudar... o que que precisa ser feito pra mudar... para ser mudado... o que que vocês tem pra me dizer sobre isso (incomp) o que que tem que ser..

A partir deste trecho levanto algumas hipóteses sobre o porquê da realização desse monólogo:

1. Talvez a necessidade de produzir o ato de conscientização tenha me levado ao apagamento daqueles trechos/falas que já evidenciavam alguma criticidade.
2. É possível que o papel habitual do professor – “de autoridade” – tenha influenciado demais na minha tentativa de dar forma à conscientização.
3. Embora a teoria tenha me indicado o caminho do diálogo, talvez a verdadeira imagem que preservo da conscientização esteja mais próxima da pregação, da incitação à ação que depende essencialmente da persuasão.

Há evidências que, instigando os alunos a repensarem a situação em que estão inseridos, efetuo um ato de intervenção⁹⁵, tentando conscientizá-los sobre a necessidade de lançarem um novo olhar para o momento que estão vivendo, a fim de serem sujeitos de sua história e não meros coadjuvantes dela. Freire (1967:44), aponta a necessidade de uma auto-reflexão sobre o tempo e o espaço em que as pessoas estão inseridas, mencionando que isto “as levará ao aprofundamento conseqüente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras”.

Entretanto, as hipóteses acima expressam uma forte contradição entre o meu

⁹⁵ Conforme discussão no tópico 1.5.3

conhecimento teórico e a prática, pois sei que não é através desse tipo de procedimento monológico que sufoca as vozes dos alunos que o professor conseguirá que se perceba o contexto estrutural e social.

A “aula sermão” me levou a perguntar se a postura adotada por mim vai ao encontro do que Van Lier e outros autores caracterizam como extrema assimetria nas interações pedagógicas.

Nos trechos seguintes, há marcas adicionais de que eu, na tentativa de lidar com a conscientização, imponho de certo modo – de forma assimétrica e monológica – o que os alunos deveriam estar fazendo, sem contar com a participação do grupo:

Trecho da aula de 29/06

Então o que eu quero que vocês coloquem pra mim... vocês vão escrever in Portuguese porque eu quero que vocês se posicionem frente a essa situação ...

trechos da aula “sermão” 03/08

(...)e agora eu quero que vocês falem pra mim por que é que vocês colocaram essas coisas nos textos ...(...) o que que vocês tem pra me dizer sobre isso (incomp) (...) o que que tem que ser então o que nós temos aqui... a primeira coisa que eu disse pra vocês... vocês irão colocar as coisas que nós temos pra fazer em CM

Tal encaminhamento parece não ser compatível com a proposta freireana de dialogia, que garante a todos os envolvidos no processo o direito de participarem das tomadas de decisões. Nesse sentido, ocorre outra problemática com respeito à aplicação da proposta de Freire: como ser dialógico ao lidar com a questão da conscientização que parte da indignação do professor frente à injustiça vivenciada pelos alunos? A resposta não parece fácil, pois há um impasse a ser esclarecido em relação a minha atitude de desenvolver um “sermão” de aproximadamente quinze minutos sem intervenção nenhuma dos alunos e, além disso, ainda utilizar expressões quase imperativas, demonstrando que assumi a postura de quem tinha e fez uso do poder⁹⁶ com o intuito de provocar uma possível problematização sobre o assunto discutido, porém, tudo o que consegui deles foi

⁹⁶ Foucault (1979)

o silêncio:

Trecho da “aula sermão”

...mas vocês falaram que é assim mas ninguém colocou que precisa mudar... o que que precisa ser feito pra mudar... para ser mudado... o que que vocês tem pra me dizer sobre isso (incomp) o que que tem que ser... você colocou... mas o que vocês me dizem desse conformismo aí? ... (silêncio prolongado) vocês acham realmente que a sociedade é assim... que tem aqueles que nasceram pra ser... pra ter uma situação financeira melhor ... pra oprimir o outro e que vocês vão continuar sendo oprimidos a vida inteira sem... sem fazer nada... vocês acham que a educação não tem... importância nenhuma... não pode mudar ... reverter esse quadro ... ela não tem papel nenhum na vida de vocês? (silêncio prolongado) -

No excerto acima, minha fala traz um tom de quem não aceita o comodismo e o conformismo e de quem também acha que compete a nós (povo) descobrirmos como alterar o quadro de desigualdade existente em nossa sociedade. Duas observações mostram que os alunos permaneceram em silêncio, mesmo quando me dirigi a eles em forma de pergunta. Isso me leva a pensar em algumas hipóteses sobre o porquê do silêncio destes alunos:

1. Não responderam porque o fato de tê-los chamado de comodistas e conformistas não era real, pois só um grupo havia mencionado isto e eu estava generalizando, atribuindo-lhes um papel não verdadeiro.
2. Nada disseram por não terem argumentos suficientes para o debate em questão.
3. Não responderam às perguntas pelo fato de estarem relacionadas a uma situação constrangedora – discriminação e classe social – e, talvez por isso, eu deva buscar apoio em Freire (1982:55), que interpreta o silêncio do oprimido – nesse caso, o aluno de baixa renda – como uma “tentativa de ocultar a verdade que doía, que feria, que magoava”.

Essa atitude dos alunos me levou a refletir sobre algumas coisas, tais como: o que sentiram e pensaram quanto às palavras proferidas por mim, se estas puderam atingi-

los ou não, a ponto de silenciá-los, pois a expressão deles durante o meu “sermão” não era de descaso, mas de quem analisava e refletia cada questionamento feito⁹⁷.

Outra observação sobre esse evento pedagógico foi o fato de eu ter ido para a sala sem prever a possibilidade de acontecer um evento do tipo da “aula sermão”. Ao analisar os textos, pensei em lançar alguns questionamentos, numa situação de diálogo, provavelmente do tipo IRF Socrático (conforme Van Lier, 1996) na qual eles exporiam seus sentimentos e o que pensavam sobre os questionamentos levantados por mim. De fato, o que houve de minha parte foi uma “explosão” bastante emocional, acompanhada pelo silêncio e alguns risos dos alunos. Arrisco dizer que provavelmente eu os tenha intimidado por tocar num assunto delicado e de uma forma que deixou marcado o meu papel enquanto professora (aquela que fala) e o do aluno (aquele que escuta):

Trecho da “aula sermão”

vocês acham que a educação não tem... importância nenhuma... não pode mudar ... reverter esse quadro ... ela não tem papel nenhum na vida de vocês (silêncio prolongado) o que que esse silêncio expressa? (silêncio... riem) quem cala consente... então vocês estão calados ... vocês estão confirmando que realmente vocês vão continuar a vida inteira assim sem fazer nada pra que mude... porque foi isso que a grande maioria colocou... tem lá 3 ou 4 alunos que colocaram que teriam condições de usufruir das coisas que Campo Mourão oferece... de maneira moderada mas que teriam ... agora... a maioria da sala colocou que não teria... então se a maioria não teria condições de usufruir do pouco que Campo Mourão oferece... não é isso... mas que tudo que envolve dinheiro ... envolve ... pra vocês fica complicado... então o que acontece? (silêncio)... nada? (riem)

De posse da transcrição dessa aula, percebi que eu havia agido de um modo não planejado, ou seja, agi, mas não me vi – fui dominada pelos lapsos do discurso⁹⁸. Então, minha auto-observação, isto é, meu contato com a aula através da transcrição da mesma, fez com que eu me visse, levando-me a uma reflexão sobre o porquê de tal postura. Assim, fui motivada a procurar os alunos para uma entrevista, tentando detectar o que

⁹⁷ Veja trecho do diário da professora da turma: “Os alunos se mantiveram calados, porém, percebe-se que as indagações feitas pela prof. estavam sendo analisadas e refletidas.”

⁹⁸ Que segundo Silvestre (in Miller, 1989:95), psicanalista lacaniano, os lapsos e atos falhos são formações do inconsciente que fazem parte da vida cotidiana. “Estas formações são significantes, pois não são feitas diretamente de linguagem. Elas dizem alguma coisa. Admitem uma significação na qual o sujeito hesita em se reconhecer”.

tinham sentido e porque tinham permanecido em total silêncio, fato não comum, pois alguns alunos eram bastante participativos. Com essa tomada de consciência e decisão, mais de dois meses depois, voltei à escola – pareceu-me esse o caminho da práxis – e o interessante é que ao falar com eles sobre o mesmo assunto, o silêncio voltou a acontecer:

P- Então... e na hora que eu fui falando essas coisas aqui... ali... na aula ali... colocando isso... conformismo, comodismo... quando vocês mexeram... quando vocês expressaram no texto... não todo mundo... mas quando vocês colocaram que existe essa discriminação... que vocês já se sentiram discriminados... o fato de vocês não terem condições de ir a um restaurante... de freqüentar o mesmo lugar que outras pessoas freqüentam... quando toquei nesse assunto com vocês... provocou algum sentimento lá no interior... vocês sentiram alguma coisa (como na aula sermão, ficaram em silêncio).

O fragmento acima vai ao encontro da terceira hipótese, na qual lido com a idéia de Freire de que o silêncio é um meio de expressar sofrimento ou ocultação acerca de uma verdade que, de repente, seria melhor não ser mexida, ou seja, problematizada. O trecho seguinte, gerado após o silêncio, parece corroborar essa idéia:

Trecho da entrevista - 10/01

AR- Sempre sente alguma coisa.

P- Mas que coisa?

AR- Ah! Um mal, né?! Ah! Por exemplo... você não pode fazê isso porque você é de uma classe baixa.

AM- Porque não tem condições financeiras.

P- É um sentimento de revolta, é um sentimento de raiva... é uma vontade de mudar as coisas que que é... (vários falam ao mesmo tempo, só dá para entender AV e eu induzo a discussão, colocando palavras para eles)

AV- É um pouco de cada... um pouco de tudo.

P- Um pouco de tudo?!

AV- Um pouco de tudo... porque muitas vezes... por exemplo... nós aqui não somos tanto... tipo assim... nós não é aquela coisa... PUTZ... tá morrendo a mingua né?! Mas tem muita gente que é menos que nós aqui e pensa assim... poxa ... podia tá ali... tô com tanta fome... podia tá ali... porque que não posso... eu acho que muita gente pensa assim... acha até que é Deus, é muito... Ele é muito assim... não pensa muito em todo mundo assim Ele simplesmente começa, dá muito pra uns e pouco demais pra outros.

O trecho anterior, como disse, trouxe grandes dúvidas sobre o processo de conscientização⁹⁹ e sobre a problemática de estar intervindo (ou intrometendo) em questões extremamente delicadas e sensíveis, sobretudo do ponto de vista afetivo dos alunos. O fragmento da entrevista mostra uma reação emocional e quase defensiva dos alunos. Respondendo a minha insistência para obter mais detalhes, AR responde quase incrédulo: “AR- Ah! Um mal, né?!” A minha reação a sua fala – que também demonstra o meu forte envolvimento emocional na situação – sugere que parto da minha experiência (que eu julgo parecida com a experiência do aluno) para “colocar palavras em sua boca”: “P- É um sentimento de revolta, é um sentimento de raiva... é uma vontade de mudar...” Essa minha reação causa, por sua vez, forte reação nos alunos (vários falam ao mesmo tempo). Contra esse pano de fundo bastante conturbado, a fala de AV se apresenta como um discurso altamente truncado, demonstrando angústia e contradição. Primeiro, AV parece resistir a minha colocação (“...nós não é aquela coisa... PUTZ... tá morrendo a língua né?!”), e ao mesmo tempo mostra compaixão “muita gente que é menos que nós aqui...” chegando a tomar para ela as palavras dos mais pobres: “...poxa ... podia tá ali... tô com tanta fome... podia tá ali... porque que não posso...” O que é interessante é que essa aluna até faz referência àquele pensamento que Freire chamou de intransitivo, “que acontece quando as pessoas menos favorecidas atribuem a sua diferença a Deus”, fato que expressa uma “explicação fabulosa”,¹⁰⁰ para um problema gravíssimo de nossa sociedade. Entretanto, embora a aluna pareça rejeitar esta “explicação fabulosa”, a sua fala acaba em um tom que poderia se chamar de revolta e dor: “... muita gente pensa assim... acha até que é Deus, é muito... Ele é muito assim... não pensa muito em todo mundo assim Ele simplesmente começa, dá muito pra uns e pouco demais pra outros.” Este trecho, então, reforçou a minha preocupação frente ao impacto de minha “aula sermão”, demonstrando como o professor deve ser cauteloso ao abordar os problemas de diferença social, criando

⁹⁹ Parece importante ressaltar aqui, que na teoria freireana a conscientização deve ser algo imediato. No entanto a prática demonstra que esta faz parte de um processo mais longo.

¹⁰⁰ Freire (2000:69)

um ambiente para discussão.

Esta atitude foi reforçada por outro trecho da entrevista que traz um aluno tentando definir o meu objetivo no curso:

P- O que vocês perceberam por trás da minha aula qual era o objetivo maior?

AR- A professora tava querendo trabalhá a nossa mentalidade.

P- Tava tentando trabalhá a mentalidade... poderia assim falá... trabalhar com a conscientização.

VM- Isso... por aí. Ah! É.

Devo confessar que a observação desse aluno, de que eu estava “trabalhando a sua mentalidade”, até certo ponto me assustou. O professor que se aventura na direção da pedagogia crítica não deve esquecer que tem a responsabilidade de alguém lidando com questões delicadas; deve pensar não em *imposição* mas em *convite*, como insiste o próprio Freire (1980:91): “O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a idéia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade...”

Intrigada pela fala do aluno AR de que eu estaria “trabalhando a sua mentalidade”, no dia 22 de março de 2002, realizei outra entrevista apenas com ele, na tentativa de encontrar alguma explicação que pudesse esclarecer o conceito de mentalidade/conscientização sob sua perspectiva. Esta entrevista mostra o aluno lutando para verbalizar os seus pensamentos sobre o que acontecia em nossas aulas:

P ... Aí você falou isso aqui ó ... “a professora tava querendo trabalhá a nossa mentalidade...” então o que eu tô querendo sabê é o seguinte...quando você falou que a professora tava querendo trabalhá a nossa mentalidade... o que que você quis dizê com isso?

AR eu quis dizê que a senhora veio fazê... ah... tipo um estágio só né... então o que que a senhora veio fazê... um estágio pra que se a senhora já é professora de inglês... não é verdade? veio fazê um estágio pra sabê como é o nosso nível escolar... mais ou menos sobre isso... por exemplo a mentalidade dos alunos por exemplo do integrado [colégio particular que atende aos alunos da classe média-alta] é de um jeito a nossa aqui é totalmente diferente o ensino deles é de um jeito o ensino nosso é totalmente diferente...então a senhora queria trabalhá a nossa mentalidade... a deles lá é o que? ah é rico ... acabou... não tem o que falá... é rico... já nasceu rico ...agora a gente já não..

P- ali quando você fala trabalhá a mentalidade seria em que sentido assim? Trabalhá a mentalidade em relação aos textos que eu trouxe... a maneira como vocês...

AR- sai mais sai mais coisa ... sai mais conteúdo... com a gente sai mais conteúdo... não tô

que vocês éé pensassem...

AR- além ... mais

P- mais profundamente sobre aquilo que vocês já sabiam...

AR- uhum... a gente já sabia por exemplo que a gente não podia ir naquele lugar... só que daí a senhora abriu um debate... a senhora falou sobre aquilo e abriu um debate ... um debate maior... cada um falava o que pensava ali... o que pensava... não a senhora impôs... cada um falou o que pensava na hora...

P- ah tá

AR- cada um bateu em cima... eu penso isso... eu penso aquilo... [corte na transcrição]

A partir deste fragmento, percebe-se que a concepção de conscientização desse aluno emerge com dificuldade; ele está lidando com uma questão muito complexa, a saber: o indivíduo já tem alguma noção das coisas (“... sobre o que já sei.... o que é.... sobre o que eu já sei.... aquilo é daquele jeito.... eu já tô conscientizado...”) mas o processo da conscientização – e aqui é interessante porque a definição é finalmente co-construída na entrevista – é algo que “puxa” a pessoa “além de onde está”:

P- o trabalho que eu fiz na sala de aula com vocês serviu para que vocês éé pensassem...

AR- além ... mais

P- mais profundamente sobre aquilo que vocês já sabiam...

Na entrevista com AR aparece também o fato do monólogo realizado por mim não ter marcado muito a sua visão das aulas. Ele se refere muito ao processo dos textos levarem à discussão e à participação, que, por sua vez levavam “além” e conduziam ao aparecimento da “diferença”:

P- será que quando eu vim e falei tudo isso será que de alguma forma eu não estava impondo aquilo que eu achava ou eu tava dando abertura pra vocês colocarem?

AR- não... de forma alguma ... você tava dando abertura pra gente colocá alguma coisa....pra gente pensá... pra gente mentalizá... foi por isso que eu falei isso daqui... a gente tava pensando... tava mentalizando... cada um ficava quieto na hora que o outro tava falando ... na hora que o outro terminava de falá ... já começava a falar outra pessoa já direto.

P- então é nesse sentido aqui ... quando você falou porque quando eu coloquei isso aqui “a professora tava querendo trabalhá a nossa mentalidade” eu pensei assim espera aí... então eu fui lá e eu tava querendo colocá a minha posição sobre a posição deles ou será que eu dei abertura... então eu comecei a pensá sobre isso... porque daí eu falo...

AR- aí a senhora tá querendo dizê que a senhora tava impondo ... mas a senhora não tava impondo nada ... a senhora tava só dando por exemplo é tipo... como é que se chama...

P- pista

AR- é... por exemplo dá um texto éé fale sobre tal coisa... e a gente vai começa a falá ... e foi

dizendo que eles são isso... que eles são aquilo... mas eles não precisam disso... sabe ... com a gente com certeza vai sair muito mais conteúdo... vai sair nossa...

Neste primeiro trecho da entrevista, há indícios de que o ponto de vista deste aluno se aproxima da visão de teóricos como Graman (1988), o qual aponta que este tipo de trabalho funciona melhor com grupos conscientemente mais críticos e “vividros”, ou seja, se eles estiverem engajados e prontos para discutirem as bases de suas vidas, maior e melhor será o resultado obtido e, maior será o retorno para o professor. Aqui “mentalidade” parece ser equivalente a “visão de mundo” ou “condição sócio-econômica”.

No próximo fragmento da entrevista encontra-se uma possível definição do que seja conscientização para o aluno em foco:

P- então porque daí eu falo aqui ó tava tentando trabalhá a mentalidade poderia assim falá... trabalhar com a conscientização (...) o que que era essa mentalidade quando eu falo conscientização... será que você tava falando a mesma coisa... aqui quando eu falo mentalidade ... porque daí você fala ... você fala assim “isso” “por aí” “ah” “é”... então quando você falou trabalhá nossa mentalidade e eu falei conscientização era nesse sentido mesmo... no sentido de... o que que é conscientização e o que que é mentalidade?

AR- mentalidade...

P- quando eu falei... quando você falou assim... a senhora tava querendo trabalhá a nossa mentalidade...

AR- A senhora tava querendo trabalhá a mentalidade de cada um... a conscientização de cada um...

P- Em relação a que... você lembra sobre o que a gente tava discutindo?

AR- Tava discutindo sobre o bairro a situação do bairro... a situação...

P- de Campo Mourão ... a questão do turismo... lembra?

AR- ahã ... o que que a gente podia fazê... o que que a gente não podia fazê...o que que dava pra gente fazê ... era a nossa conscientização sobre o que a gente pensava... sobre se a gente pode fazê se a gente não pode... se eles [alunos de uma escola particular] podem ... se eles não podem ... por exemplo ... eles podem ir num lugar rico que a gente não pode... então a gente já é conscientizado sobre isso.

(...)

AR- sobre o que já sei o que é ... sobre o que eu já sei... aquilo é daquele jeito... eu já tô conscientizado... por exemplo ... eu posso ir naquele lugar ... eu não posso ir naquele lugar... ah eu posso sair na rua tal hora eu já tô conscientizado que eu posso sair tal hora...

P- então se fosse aqui no caso fala que o trabalho que eu tava fazendo ali era um trabalho de trabalhá a mentalidade... trabalhá a conscientização... voltando lá [fazendo referência às aulas dadas] ... naquilo que a gente tava falando... sobre a questão das diferenças sociais... das coisas que campo mourão oferece... aquilo que vocês poderiam fazê ... que não poderiam fazê... então seria nesse sentido aqui... você que o trabalho que eu fiz na sala de aula com vocês serviu para

isso que a senhora fez.... não foi é isso... isso e aquilo e a gente vai falá sobre aquilo e não vai falá o contrário

P- ah tá...

AR- entendeu?

P- então você acha assim que eu usei os textos

AR- ahã... pra gente pensá além

(...)

P- porque daí eu fiquei bem preocupada... aqui com essa... porque dá a impressão assim quando você falou tá querendo trabalhá a nossa mentalidade...

AR- que a senhora tava fazendo uma lavagem cerebral – ((em tom de riso – ambos riem))

P- é... é... foi bem nesse sentido assim... não ... tá impondo... tá sendo autoritária.... foi bem nesse sentido aí que eu fiquei pensando... [corte na fita] na verdade era isso que eu queria mesmo trabalhá alguma coisa com a conscientização... porque a minha proposta de trabalho é despertá a conscientização... só que eu não posso fazê esse trabalho... não é que eu não posso... o correto... o melhor caminho é através do debate sem imposição...

AR- uhum...

P- só que aí quando você colocou trabalhá... deu a impressão que eu cheguei e tava impondo né...

AR- por isso que eu disse trabalhá na nossa mentalidade... tipo... como que se diz... aí (pausa)

P- esse trabalhá aqui é coloca a cabeça pra funcioná é isso?

AR – é a mesma coisa por exemplo tá tendo um jogo... você não vai falá além do jogo...você vai falá o que aconteceu... o que aconteceu... todo mundo sabe o que aconteceu no jogo... aconteceu isso ...isso e aquilo.. aquele lá apanhou disso... às vezes acontece... mas eu acho aí já é outra coisa... eu acho que aquilo não foi falta ... eu acho que aquilo não aconteceu... eu acho que aquilo não podia ter acontecido... tá entendendo...

P- é questão de dar abertura ...

AR- é as partes são bem diferentes...

Toda a fala desse aluno, então, me levou a retornar à colocação de Freire (1980:91), de que “o papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a idéia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade...”. Isso mostra que a proposta conscientizadora de ensino freireana é extremamente comprometedora com relação à natureza “participativa” do processo, o que me faz refletir sobre a seriedade e a firmeza que o educador deve ter ao assumir tal proposta. A “aula sermão” nos permite perceber que, no desejo de levar os alunos a criticidade e ao discernimento – em outras palavras, na determinação de fazer com que “se vejam”, o professor pode facilmente cair na armadilha do monologismo e de estratégias discursivas que podem provocar apenas a mágoa e a perplexidade.

4.3.2 A Conscientização Sobre o Gênero Textual: Monologia, Dialogia, Contingência

Procurando levantar que estratégias de interação pedagógica são utilizadas por mim, no momento em que me proponho a explorar elementos que se mostrem coerentes com as propostas de pedagogia crítica, faço uso de dados coletados através dos seguintes instrumentos: protocolo verbal, transcrição de aulas e da entrevista com alguns dos alunos participantes desta pesquisa.

As interações pedagógicas que delineio agora se deram em volta dos dois textos – “Brazil” e “São Paulo” - que fazem descrições desses dois lugares com a finalidade de atrair turistas. O texto “Brazil” foi retirado da revista *Travel and Leisure* e funciona como propaganda para a Varig e Embratur. O fragmento a seguir extraído, do protocolo verbal, mostra que eu tinha plena consciência desta função como sendo central no texto:

085 O texto Brazil também foi retirado de um livro didático cujo título é English High School Coursebook este texto é bem interessante porque ele foi extraído de uma revista cujo título é Travel and Leisure e foi produzido em junho de 1988 então nós estamos já em 2001 e muito do que é dito aqui ainda dá pra gente aproveitar e discutir ...aliás ele é um texto bastante interessante ele é uma propaganda e tem o intuito de fazer com que os turistas visitem o Brasil e pra isso ele aponta somente as coisas boas que temos aqui... (Protocolo verbal – texto “Brazil”)

A escolha dos textos de natureza publicitária foi proposital, e o meu objetivo ao fazer o protocolo verbal já estava definido, ou seja, eu visava:

...tentar chamar atenção do aluno pra analisar um texto com olhar mais crítico principalmente no caso da propaganda para que ele se sinta preparado para ler um texto e não acreditar naquilo que ele está lendo fazer como o filósofo né ficar sempre alerta sempre desconfiado daquilo que tá ali procurar ver aquilo que não está ou o que que está sendo deixado de lado nesse momento mas é bastante interessante. (Protocolo verbal texto “Brazil”)

Aqui, apoiada em Busnardo e Braga (2000;2001), argumento que o ensino da leitura crítica envolve não apenas o desvelamento do conteúdo ideológico de um texto

mas, também do funcionamento da linguagem e do texto. E mais: a própria ideologia nunca está desligada desse funcionamento. O próprio gênero publicitário tem sua ideologia - a crença em vender a qualquer custo. Por isso, acredito, talvez de uma maneira mais pós-freireana do que freireana (Busnardo e Braga, op.cit.), que é muito válida a fala do professor que desvela o funcionamento lingüístico-textual engajado num processo de conscientização: trata-se, sobretudo, de uma conscientização sobre o poder de manipulação do texto (Fairclough 1989, 1993). É interessante notar aqui que Freire, cujo foco não era o trabalho de leitura a partir da exploração do gênero textual, fala em seu livro *Conscientização*, de 1980, sobre a importância de trabalhar com o texto publicitário, objetivando a “dissociação de idéias”, segundo ele, evocada por Huxley como sendo um antídoto contra a domesticação da propaganda (que ele entende como indo desde a simples propaganda comercial à propaganda ideológica ou política).

Assumi então, a não-neutralidade: resolvi propor aos alunos uma leitura oposicional do texto “Brazil” (Busnardo e Braga op.cit.). O outro “São Paulo”, também publicitário, foi escolhido com o intuito de levantar questões sobre o imaginário deles a respeito da cidade de São Paulo, servindo de parâmetro para a produção de um texto da mesma natureza sobre Campo Mourão, o que foi realizado – colaborativamente. Essa idéia já aparecia no protocolo verbal:

008 Uma outra coisa tem a ver com o fato deste texto descrever a cidade de São Paulo colocar algumas coisas que lá existem e que portanto servirá como base para eu trabalhar com eles depois um texto sobre a cidade de Campo Mourão então este será um exemplo para que eu explore com eles um texto sobre C.M. (Protocolo verbal – texto “São Paulo”)

(...)

045 (...) que ambientes que os adolescentes costumam freqüentar aqui em C.M ... isso na vida noturna e durante o que que eles costumam fazer quais os lugares que eles costumam freqüentar em relação aos pontos turísticos quais que valem a pena visitar quais não... então eu estaria explorando isso oralmente pra depois eles então partirem pra produção escrita tomando como base este texto de São Paulo que é de cunho... o objetivo principal dele é fazer com que a pessoa se sinta motivada a conhecer a cidade. Protocolo verbal – texto “São Paulo”

Foi, então, no momento da leitura como base para a produção do texto publicitário sobre Campo Mourão que cristalizou-se a situação-limite para os alunos:

perceberam lugares atraentes em sua própria cidade, mas que muitos deles não podiam frequentá-los devido ao baixo poder aquisitivo. Acredito que cheguei a esse ponto com os alunos através de um evento nitidamente freireano: escrever sobre a própria cidade trouxe o assunto mais perto deles e os levou a “re-olhar” a realidade em que estão inseridos – em outras palavras, configurou uma espécie de “prática situada”.

Antes de adentrar na análise dos eventos de interação pedagógica acontecidos durante a exploração do gênero, é necessário destacar a aula de 25/05, cujas falas vão de 001 a 344, dividindo-a em cinco macro-categorias funcionais diferentes:

1. Da fala 001 a 054 – realizamos uma pré-leitura.
2. Da fala 054 a 091 – executamos um exercício lingüístico relacionando duas colunas de palavras, cujo objetivo era lidar com sinônimos.
3. Da fala 092 a 148 – discutimos, através da estratégia global de leitura (associada à prática de Inglês Instrumental) o conteúdo do texto (compreensão).
4. Da fala 149 a 191 – houve um questionamento sobre quem produziu o texto em foco, situação surpreendente, pois concluíram que se eu não tivesse realizado a intervenção, eles teriam tomado esse texto como informativo e não publicitário.
5. A partir da fala 191 – aconteceu a leitura oposicional, na qual os alunos interagiram com o texto a partir da realidade atual.

A aula do dia 01/06 também pode ser categorizada:

1. Da falas 001 a 231 – continuamos com a leitura oposicional.
2. Das falas 232 a 589 – corrigimos os exercícios.
3. Da falas 590 a 631 – explorei o imaginário deles sobre São Paulo.

A partir de agora, analiso alguns eventos pedagógicos das aulas mencionadas.

4.3.2.1 Estruturas de IRF: seqüências *Display/Avaliativas* e seqüências Participativas

Como os alunos demoraram a perceber a natureza do texto, o processo de conscientização sobre gênero foi longo e gradual. O meu interesse em analisar as estruturas de pergunta/resposta nesse longo processo diz respeito ao seu impacto sobre os alunos: a minha determinação em levá-los a um objetivo pedagógico pré-estabelecido (a leitura oposicional a partir de uma percepção do funcionamento do gênero textual) os tornaria receptores ativos/passivos no ato de interação? Este processo de conscientização seria mais monológico que dialógico?

Ao rever e “reler” a maneira como conduzi os alunos a identificarem a tipologia textual notei que o procedimento utilizado por mim por certo não foi um monólogo e, sim, a estratégia pergunta/resposta do tipo IRF – que, como indica Van Lier (ver ilustração gráfica IRF na página 85) pode ser mais, ou menos participativa (isto é, dialógica). A primeira constatação, evidenciada a seguir, é que existem, na transcrição, diversos tipos de seqüências interacionais baseadas no IRF.

O primeiro tipo de IRF (Iniciação, Resposta, Feedback) que gostaria de abordar aqui é o tipo “clássico”, ou “*Display/Avaliativo*” tão discutido e condenado na literatura (ver Sinclair e Coulthard, 1975). Nessa “estrutura de troca” (*exchange structure*) a Iniciação do professor é quase sempre uma pergunta pedindo que o aluno demonstre (“*Display*”) seu conhecimento, para depois ser avaliado (“OK”, “certo”, “yes”, “tá”, “isso”, “não é bem isso”, etc.). Nos dados, aqui examinados, há evidências da presença deste tipo interação:

Trechos da transcrição da aula de 25/05

109 – P – Porque supõe-se que o leitor vai saber de onde é que eles estão falando... Ah! É o Brasil... aquele que é o país do futebol... (incomp) What else? (incomp)... o que mais que eles falam?

110 – AM – Eh!... Fala de 4604 milhas ... parece ... banhado pelo Oceano Atlântico... seria isso?

111 – P – Isso... então de ...

112 – AM – de litoral... praia

113 – P – litoral

114 – AMc – Oh! (demonstrando alegria por ter acertado)

115 – P – Então eles mencionam que o Brasil é um lugar de bastante ... (incomp) praia ... what else ... what else ... é... o que mais?

116 – AM – fala das cidade ... eh ...

117 – P – fala das cidades (incomp)

118 – AA – fala das cidades grandes

119 – P – Isso... fala de várias cidades que são importantes ... cidades famosas ... famous cities ... além disso ...

204 – P – ta assistindo ... is like watching a great play ... what`s play? Quando o Corinthians...

205 – AM – joga ...

206 – P- está jogando contra o Palmeiras isto é uma play

207 – A – é um jogo ...

208 – P- é uma partida ... um jogo ... is like watching a great play by soccer king Pelé...

209 – A – partida de futebol com o Pelé...

210 – P- isso ... quando ele coloca ...

266 – P – você vive o Brasil ... quando você vem pra cá ... você se sente tão em casa ... que você vive o Brasil (alunos dizem ai ... ah – *tom de crítica*) você não só visita ... agora vamos ver o que que ele fala da vida do Brasil... a life full of sushine ... Do you know the meaning of sunshine? We have the sun (desenha)

267 – AA – sol ...

268 – P – O.K. and today the sun shines ... sunshine...

269 – AM – muito sol...

270 – P – the susnshine ...

271 – AM - raios de sol...

272 – P – yes, I life full of sunshine ... a vida cheia

273 – AM – de ... de... luz...

Trecho da transcrição da aula de 01/06

134 – P – Health ... pro a ... a falta de organização na saúde... e além disso... todo o mundo ... in your opinion... ah... does everybody have a place to live? Have a place to live? Tem um lugar pra morar?

135 – A - moradia

136 – P – yes ... we have another problem... que é o problema da casa própria... ah ... uma pessoa que ganha one hundred and eighty reais...

Nos excertos acima, fica explícito o uso do tipo de interação IRF clássico, que sempre termina num ato (Feedback) avaliativo. No primeiro trecho faço a I/Iniciação com

uma pergunta:

“What else? (incomp)... o que mais que eles falam?”

O aluno no seu turno dá uma R/Resposta, solicitando um F/Feedback avaliativo:

“– Eh!... Fala de 4604 milhas ... parece ... banhado pelo Oceano Atlântico... seria isso?” ,

Prontamente, atendo a sua solicitação:

“Isso... então de ...”.

Neste momento, um outro aluno toma o turno e completa com a R/Resposta:

“de litoral... praia”

Dou o F/Feedback através da Repetição, que funciona como: avaliação neste caso:

“litoral”

O aluno volta a assumir o turno para expressar alegria por ter acertado:

“Oh! (demonstrando alegria por ter acertado)”.

No segundo fragmento a I/Iniciação acontece via sentença afirmativa com a intenção de que completem a informação:

“fala das cidades (incomp)”

A R/Resposta é dada coletivamente:

“fala das cidades grandes”

O turno F/Feedback Avaliativo se dá automaticamente, num processo de paráfrase/correção:

“Isso... fala de várias cidades que são importantes ... cidades famosas ... famous cities ... além disso ...”.

Nos outros três exemplos de IRF clássico a estrutura é sempre a mesma: eu faço a I/Iniciação com uma pergunta ou afirmação, visando checar conhecimento:

“Do you know the meaning of sunshine? We have the sun (desenha)”; *“the sunshine”*

“ ... does everybody have a place to live? Have a place to live? Tem um lugar

pra morar?”

O aluno entra com a R/Resposta:

“sol ... ”; “raios de sol... ”; “moradia”

Dou, então, o F/Feedback Avaliativo clássico:

“O.K. ”; “yes”; “yes ... ”.

É possível perceber que esse tipo de interação IRF *Display*/Avaliativo é bastante utilizado por mim no processo de verificação do conhecimento lingüístico dos alunos e os ajuda a atribuir significados a uma palavra ou a uma fala.

Um tipo de seqüência IRF muito encontrado nesses dados se concretiza por um terceiro turno Feedback (feito por mim) que retoma e parafraseia as palavras da Resposta do aluno. Um tipo deste IRF/Feedback-Repetição parece ter a mesma função do tipo clássico – a de avaliar o conhecimento demonstrado pelo aluno:

Trecho da aula de 25/05

162 – AM – Esta revista aqui ... oh (incomp)

163 – P – A esta revista “travel and leisure”... então este texto foi veiculado onde? ... numa revista ... how do you say revista em inglês?

164 – AA – Magazine...

165 – P – magazine... magazine... este texto foi extraído de uma magazine que tinha como título ... ou que tem como título “Travel... what`s travel? ... travel ... you can travel from Campo Mourão to Maringá... from Campo Mourão to São Paulo...

166 – AM – Viajar...

167 – P – Viajar ... travel ... ou pode ser também viagem ... and leisure ... geralmente se você não vai a negócios... você vai a leisure...

168 – AM – Lazer...

169 – P – Travel and leisure...

170 – AM – Viagem e lazer...

Encaminho a seqüência com uma I/Iniciação pedindo que os alunos demonstrem seu conhecimento

...How do you say revista em Inglês?”; “Travel... what`s travel?”;

O aluno entra com um turno R/Resposta:

“magazine”; “viajar”,

Eu retorno o F/Feedback – aqui (como quase sempre nestes dados) em forma de uma Repetição

“magazine... magazine...”; “viajar...travel...”

Neste caso parece que a Repetição é usada com o intuito de confirmar/avaliar a Resposta do aluno.

Outros exemplos de IRF/Feedback-Repetição aparecem com outras funções que não a de confirmação/avaliação. Nos dados seguintes procuro levantar em que aspecto a função do IRF/Feedback-Repetição pode variar:

Trecho da aula de 25/05

173 – P – ela ... ela ... não foi escrita pra brasileiros com certeza ... oh ... ta ... então ela ela tem circulação no exterior ... provavelmente ela faça parte das revistas que ficam... nos planes... o que são planes?

174 – AA – aeroporto

175 – P – airport ... avião e airport ... aeroporto ..

(...)

189 – P – não ... ah ... o que vocês... se eu não chamasse atenção ... deixasse ... o que ... vocês leriam esse texto e achariam que ele é o quê? É um texto que tem que objetivo?

190 – A – Dar informação...

191 – P – Dar informação ... ta ... aí eu quero mais de vocês... agora eu vou ler cada parágrafo e vocês vão dizer pra mim ... se vocês têm algum conhecimento que prove que o que está escrito aqui não é true ... O que que é true?

192 – A – verdade

193 – P – verdade ... verdadeiro ... e se vocês tiverem argumentos que provem o contrário vocês vão me dizer... vão justificar ... vão pegar firme ... aí no negócio

Nestes fragmentos há três realizações de IRF com a mesma característica: começo a seqüência com uma I/Iniciação pedindo aos alunos que demonstrem seu conhecimento:

“o que são planes?”; “...vocês leriam esse texto e achariam que ele é o quê? É um texto que tem que objetivo?” “O que que é true?”

E o aluno entra com um turno R/Resposta:

“aeroporto”; “Dar informação...”; “verdade”.

Embora as Respostas emitidas pelos alunos sejam problemáticas o meu F/Feedback mantém a mesma estrutura do IRF/Feedback-Repetição:

“airport ... avião e airport ... aeroporto”; *“Dar informação ...”* *“verdade ... verdadeiro ...”*

No primeiro e terceiro exemplos repito o que os alunos disseram, fazendo, em seguida, a correção sem chamar a atenção dos mesmos para o erro cometido. A atitude mais comum esperada pelo professor numa sequência IRF com esse tipo de problema seria uma avaliação direta, mas nesse caso, há indícios de que amenizo o momento de interação através da repetição. Encontra-se em Verplaetse (2000) uma discussão sobre essa estratégia. Para ela o tipo de estratégia no turno de F/Feedback é uma das características de um professor considerado dialógico – termo de Van Lier (1996) – e relaciona-se ao fato dele aceitar a resposta do aluno, parafraseando-a ou repetindo-a através de uma outra forma capaz de mostrar que a resposta foi ouvida, mas que precisa de correção. Já, no segundo exemplo, faço a repetição da resposta errada sem corrigi-la, evidenciando ser uma estratégia de valorização à participação e, prevendo que o próprio aluno chegaria à resposta correta no desenrolar do processo.

Passo agora a refletir sobre um fragmento, como exemplo, com o intuito de suscitar que estratégias são utilizadas por mim, na tentativa de criar eventos mais dialógicos/participativos a partir do IRF/Feedback-Repetição:

Trecho da aula de 25/05

050 – P – If you`re going to write a... que tipo de texto que é esse que vocês estão tentando falar pra mim? Seria um texto... (alguém não identificado diz: dissertativo) esse que você acabou de falar agora... que... que você vai contar a verdade e tal... mas nesse um vocês vão tentar convencer... try to convince people to come to Brazil...

051 – AM – descritivo...

052 – P- é um texto que seria descritivo ... mas ele ainda teria outro objetivo por trás... (dá um tempo e fala...) o objetivo dele é persuadir... um texto que tenta persuadir ele é um...(incomp) venha pra JORROVI ela tem uma promoção de não sei quantos...

053 – AM e AMc – propaganda

054 – P – (incomp) então ele é um texto publicitário... um texto publicitário ah... o objetivo principal dele qual é? (alguém diz persuadir e a professora repete) PERSUADIR...to convince people to act ... então ele tenta convencer as pessoas a agirem de alguma forma....

Neste fragmento é possível encontrar o seguinte esquema de interação: eu realizo a Iniciação através de uma pergunta:

“*Que tipo de texto que é esse que vocês estão tentando falar pra mim?*”

A Resposta dada pelo aluno (“*descritivo*”) não foi a que eu esperava, mas ainda assim, dou a entender no meu Feedback que a aceito (confirmando que escutei). Ao refletir sobre esse trecho percebo que o Feedback utilizado por mim foge ao proposto por Van Lier, pois ao incorporar a Resposta errada do aluno, dou um certo espaço de tempo que poderia ser considerado como uma estratégia para possibilitar uma nova participação. Além disso, faço uso da Demonstração (D), um tipo de estratégia discursiva com função de andaime (*scaffolding*) ao “modelar” para os alunos o discurso publicitário: “P...venha pra JORROVI ela tem uma promoção de não sei quantos...”. O fragmento acima, então, representaria um momento muito mais dialógico da minha prática, no qual tento buscar os alunos, trazê-los e convidá-los a participarem da construção dos significados e do desvelamento do funcionamento do gênero publicitário.

Esse trecho, dentre outros, me leva novamente a Verplaetse (2000), que ao analisar as estratégias interacionais de um professor considerado interativo e dialógico, detectou que a repetição da resposta dos alunos é uma das características principais no processo interacional daquele professor e que sua atitude demonstrava encorajar os alunos a participarem das aulas. Levanto a possibilidade de que esta minha estratégia interacional pode ter levado os alunos a perceberem as minhas aulas como essencialmente participativas, como sugere o fragmento da entrevista a seguir:

P- Quem ficou na sala de aula eu quero fazer uma pergunta séria agora. Vocês participaram porque a aula estava interessante ou porque tinha a câmera?

AA- Porque tava interessante...

AV- Eu acho que teve gente ali que falou pra se aparecê, mas muita gente falou porque tava interessado no assunto, entendeu...

P- Só um pouquinho... porque eu não tive problema nenhum de comportamento... eu não tive problema nenhum de chamar pra participar da aula, a não ser daquelas meninas que eu já disse (São 4 meninas que só assistiram algumas aulas) porque elas perderam o fio da meada, perderam o 1º dia, perderam o 2º porque a nossa aula era uma coisa encadeada então .

AV- Uma coisa puxava a outra.

P- Hoje eu trazia que falava disso, amanhã era outra coisa complementando o que eu tinha dito

aqui... na verdade era uma seqüência então quem perdeu um dia... perde o fio da meada. (coloca o que sentiu e o fato de não ter tido problema e o fato de alguém ter dito que estavam quietos devido a câmara).

AA- não – falam algo incompreensível.

AR- A professora pergunta ... “e você... não vai fala nada não?”... “e você não vai fala nada Não?”

AV- Ah você ficava meio que “exigindo” (fez gestos de aspas) mais sabe aquele negócio.

P- O que é esse exigir aí... exigir é muito sério. Eu exigia ou estimulava?

AA- Você estimulava.

AV- Era uma exigência estimulando... não aquele negócio “você TEM que fazer isso” era aquela coisa assim, “você poderia dizer a sua opinião... você poderia dizer a sua...” entendeu?

AR- “O que você acha ?” (uma das perguntas feitas constantemente pela professora)

AV- e não aquele negócio assim... só aquele grupo.. só aquela coisa assim...

(falas paralelas)

Baseando me nesse excerto encontro os alunos fazendo avaliação sobre a minha maneira de levá-los a participarem da aula, caracterizando-a como sendo uma “exigência estimulando”, mas essa colocação não tem uma conotação negativa e sim, de algo motivando-os a serem ativos durante as aulas, o que se percebe através de alguns momentos contingentes analisados a seguir.

4.3.2.2 Momentos contingentes

A contingência, segundo Van Lier (op.cit.), acontece quando durante um evento de interação pedagógica ocorrem inserções dos alunos fugindo àquelas esperadas, pré-planejadas, previstas ou totalmente controladas pelo professor, ou seja, a contingência nasce localmente, na hora da interação. Há indícios de que esse tipo de interação possa fazer parte da minha prática, muito embora, até o momento em que estava aplicando o projeto, ainda não tivesse tido contato com essa teoria de forma mais aprofundada. Por isso, na tentativa de realizar uma reflexão sobre como isso se concretiza, tomo para tal intento alguns fragmentos das aulas:

Trechos da aula de 25/05

- 013 – P – o que vocês colocariam no texto
014 – AM – sobre o Pão de Açúcar
015- AMc – sobre os pontos TURÍSTICOS
016- P- sobre os pontos turísticos ... vocês fariam mal do BRASIL?
017 – AA- (alguns alunos dão uma risadinha e dizem...) ah não... claro que não...
018 – AR - ah se você quer que alguém venha pra cá como que vai falar mal...
019 – P - Vocês fariam MAL? (acenam que não) Se vocês não colocassem nenhum aspecto negativo vocês estariam sendo ah...
020 – AMc - você estaria omitindo...
021 – P- com que intenção que vocês estariam omitindo?
022 - AMc -com a intenção de não espantá eles...
023 – P - com a intenção de...
024- AM – trazê eles para o Brasil
(...)
041 – P – Felizes... How do you say feliz? (alguém diz baixinho happy) e a professora repete...
HAPPY ... oh all the brazilians are happy ... nós temos uma vida agitada ou uma vida
tranquila, calma?
042 – AMc – ah nós temos uma vida agitada...
043 – P – o que vocês colocariam no texto?
044 – AV – tranquila...
045 – P – nós temos uma relaxed life ... uma vida tranquila... relaxed (incomp)
046 – AM – vai que eles acham que a gente é preguiçoso...
(...)
101 – AA – porque o Brasil é o país do futebol...
102 – AR – ERA... ERA... (incomp)
103 – P – porque o Brasil era o país do futebol

Ao me deter sobre as Repostas dos alunos tomo a “risadinha” deles no primeiro exemplo, o trecho “*vai que eles acham que a gente é preguiçoso...*” e o trecho “*ERA... ERA... (incomp)*” como uma forma de descentralizar a interação. No primeiro exemplo sou levada a pensar que os mesmos acharam a minha pergunta indevida “*P- sobre os pontos turísticos ... vocês fariam mal do BRASIL?*” Isto parece ser confirmado pela maneira que o aluno R dá continuidade ao diálogo por meio da Resposta “*AR- ah se você quer que alguém venha pra cá como que vai falar mal...*”. Já, no segundo e terceiro exemplos, é possível notar que nem tudo pode ser pré-estabelecido na interação de sala de aula, pois há momentos em que os alunos realizam inserções para dizer coisas que não são esperadas por mim, me desafiando ou fazendo ironias. O fragmento que segue parece exemplificar tais inserções inesperadas e desafios, e como não dou conta de lidar com

esses momentos, pois frente a eles apenas repito a colocação dos alunos, muitas vezes sem problematizar ou elaborá-las. A minha recorrência à simples repetição da resposta do aluno, neste caso pelo menos, parece não acrescentar muito à interação:

Trecho da aula de 01/06

- 111- P – não... trabalha... isso aqui é um problema do Brasil? (alunos balançam a cabeça afirmativamente) job o que que é job?
112 – A – trabalho ... trabalho...
113 – P – trabalho... as pessoas que não têm um job... elas conseguem ser felizes... relaxed? (alunos balançam negativamente a cabeça) e tem esse problema no Brasil?
114 – AA – tem
115 – P – qual é problema?
116 – Ani – (incomp) ... trabalho
117 – P – problema do ...
118 – Ani – desemprego...
119 – A – é que depende da pessoa... né...
120 – P – depende da pessoa?
121 – A – é que algumas pessoas são felizes por não trabalhar
122- P – alguns são felizes por não trabalhar...

Nas falas que seguem, encontro evidências de que ignoro o posicionamento do aluno, cuja Resposta fugiu ao esperado por mim. Mais uma vez, há uma tensão entre a teoria e a prática, pois a tão esperada contingência acaba sendo sufocada pela minha voz que insiste na impossibilidade de ser feliz, caso não se tenha trabalho. Observe como conduzo a discussão:

Trecho da aula de 01/06

- 122- P – alguns são felizes por não trabalhar. Let`s suppose... vocês lembram o que que é let`s suppose? Vamos...
123 – A – supor...
124 – P – supor ... imaginar ... you are married... what`s married? (faz gesto mostrando a aliança)
125 – P – casado...
126 – P – casado... you have three children...
127 – A – três filhos...
128 – P – três filhos and you don`t have a job...
129 – A – não tem trabalho...
130 – P - não tem trabalho... are you going to be happy?
131 – A – no...
132 – P – no –

A interação acima tem a função de persuadir o aluno a concordar com a minha perspectiva; não há co-construção a partir do momento contingente anterior. Aqui estamos de novo, frente-a-frente com a problemática das diversas faces da intervenção e como essa problemática deve ser trabalhada. Por outro lado, alertar os alunos para a natureza do funcionamento do gênero textual não foi tarefa fácil, mesmo com todas as minhas intervenções. Algum tempo depois do término da implementação do projeto, os alunos ainda estavam “trabalhando” o conceito de gênero publicitário, como fica evidente no seguinte trecho tirado da entrevista:

Trecho da entrevista de 26/10

P-Nós trabalhamos com um tipo de texto específico, quem se lembra que tipo de texto que era?

AM- Ah!

ANI- Informativo.

P- Era informativo?

AM-AMc- Não. Não era...

AM- Não... exagerava assim... elogiava o Brasil... só elogiava...

P- Que tipo de texto que é esse?

AMc- Publicitário.

P- Um texto publicitário e aí vocês vão discutindo que ali ao mesmo tempo que ele dava informação... falava algumas coisas e essas informações elas eram o que?

AM- Na época elas até poderiam ser consideradas verdadeiras mas atualmente elas não são mais.

Nas discussões em sala de aula, eu explicitava , às vezes, a função da intervenção pedagógica, tentando mostrar para os alunos que a intenção persuasiva dos textos publicitários não era evidente para eles, e tinha que ser desvelada:

Trecho da transcrição da aula de 25/05

187 – P –... ta... então... vocês na leitura que vocês fizeram ... vocês iam parar pra perceber que esse texto na verdade é um ad... ad ... uma propaganda de ... dessas duas empresas de turismo...

188 – AA – Não...

189 – P – não ... ah ... o que vocês... se eu não chamasse atenção ... deixasse ... o que ... vocês leriam esse texto e achariam que ele é o quê? É um texto que tem que objetivo?

190 – A – Dar informação...

Os próprios alunos frequentemente parecem concordar que é fundamental que o professor “chame atenção”, e, de alguma forma, os conduza. Mas a posição de Freire (1996: 134) sobre essa questão é clara. Veja:

...ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

A citação acima parece trazer o ponto de vista de que não há aprendizagem sem o engajamento do sujeito – do aluno que “vai *entrando* como sujeito em aprendizagem”; penso que a aprendizagem de uma língua não deve ser diferente: o sujeito “vai *entrando*” na língua. Entretanto, não é sempre possível ver os nossos ideais concretizados na prática. No tópico seguinte, abordo alguns eventos ocorridos em sala de aula que parecem ilustrar o conflito entre o meu conhecimento teórico e a tentativa de colocar em prática os pressupostos da leitura crítica com alunos de baixa competência lingüística.

4.4 O TRABALHO COM A LÍNGUA: A DIFÍCIL INTERFACE ENTRE A AQUISIÇÃO E O USO CRÍTICO DE L2

A vertente teórica direcionadora desta pesquisa, como já disse, propõe um ensino que dê conta dos aspectos ideológicos e também da linguagem no contexto de LE. Portanto, a partir dessa proposta levanto uma questão muito intrigante: é possível realizar um trabalho com alunos de baixa competência lingüística, no qual a leitura crítica serve como instrumento para a aplicação da pedagogia crítica?

Visando encontrar uma resposta para esta pergunta, resolvi fazer uma análise de alguns eventos comunicativo-pedagógicos identificados nas transcrições, no intento de detectar os reais problemas envolvidos numa proposta de leitura crítica para alunos

possuidores de uma competência lingüística limitada. A análise revelou a existência de várias estratégias pedagógicas utilizadas por mim quando lidei com esses problemas. A dificuldade evidenciada nas tentativas de trabalhar a interface *aquisição de L2/uso crítico de L2* sugere urgência em pensar melhor e mais profundamente no trabalho de leitura crítica em L2 a partir dessa interface – tarefa apontada como necessária por Busnardo e Braga (2000; 2001), mas sem levar em consideração aspectos concretos das condições encontradas pelo professor da escola pública que almeja um trabalho deste tipo..

Em minha prática, inicialmente, tomei como pressuposto que o uso do inglês falado na sala de aula poderia colaborar para o processo de aquisição, apoiada em visões teóricas e convicções pessoais sobre a eficácia do processo de aquisição a partir do próprio uso da L2 – nesse caso, o contexto de uso se configuraria pelas próprias negociações em torno do texto na sala de aula. Entretanto, desde o início da aula de 25/05/01 percebi que a grande falta de conhecimento lingüístico dificultava qualquer negociação direta na língua alvo. Observe o segmento que ilustra esta situação:

Transcrição: Aula de 25/05/01

- 001 - P – Let's suppose you're going to write a text trying to convince people from other countries to come to visit Brazil. What would you say in this text? Did you understand? (Alguns alunos balançam a cabeça expressando que não entenderam)
- 002 – P – Let's suppose you're going to write a text. What is to write a text? (acenam novamente a cabeça em sentido negativo a professora então diz...)
- 003 – P- Escrever um texto about Brazil
- 004 – AM- ah! sobre o Brasil
- 005 – P- sobre o Brasil trying ... O que que é trying MESMO? Na aula passada na outra aula TRY...
- 006 – AV – TRYING
- 007 – AM- Tentar
- 008 – P- trying ...tentando to convince people... to convince ... what means to convince?
- 009 – ANi – convencer as pessoas
- 010- P- convencer as pessoas from other countries (faz gesto com a mão indicando deslocamento) from other countries (paralelamente alguns alunos dizem cidade e a professora continua dizendo o seguinte...) Japan the USA...(alguns alunos dizem de outros países)
- 011 – P- de outros países to visit Brazil

O trecho acima aponta para algumas das estratégias pedagógicas – basicamente do tipo IRF (ver capítulo 2 desta dissertação) – utilizadas na tentativa de fornecer "andaimes" apoiando os alunos na construção de significados na língua alvo. O objetivo pedagógico maior aqui foi a conscientização sobre o funcionamento do gênero turístico-publicitário. Entretanto, esse objetivo mais amplo dependia efetivamente de um trabalho demorado com a língua, uma vez assumida a proposta de trabalhar juntos a aquisição e o uso crítico da língua.

É evidente nesse caso que as seqüências IRF não são do tipo "clássico" no qual o terceiro turno – o do professor – é sempre uma Avaliação. Pelo contrário, ao primeiro turno do professor e ao segundo turno dos alunos (*Iniciação: "What is to write a text?"; Resposta: "alunos acenam negativamente com a cabeça."*) segue um Feedback do professor que, em vez de ser uma Avaliação, é uma tentativa de engajar os alunos na construção do significado, oferecendo-lhes um insumo convidando à inferência lexical (*Feedback: "Escrever um texto about Brazil."*). Esse turno traz a Resposta desejada (*"Ah! sobre o Brazil..."*), que o professor finalmente avalia através de uma repetição (*"sobre o Brasil..."*) ao mesmo tempo em que insere um novo elemento e "checa" a compreensão dos alunos com uma nova Iniciação (*"sobre o Brasil trying... O que é trying mesmo?"*). É interessante notar que, para McCormick e Donato, a "checagem da compreensão" ("comprehension checks") é uma das estratégias de "andaime" utilizadas frequentemente por professores de línguas dentro do âmbito do MD (Manutenção da Direção) – em outras palavras, a negociação na língua alvo dependeria fundamentalmente deste tipo de micro-estratégia para a realização de objetivos pedagógico-comunicativos maiores. Embora as transcrições mostrem – como seria de esperar – o uso do clássico Feedback/Avaliação em muitos momentos de trabalho com a linguagem, existem também vários exemplos de momentos participativos, quando os alunos trabalham a partir da inferência para a construção dos significados.

Sem dúvida, o que efetivamente marca as transcrições é a recorrência, por minha parte, à tradução. Ao considerar a pouca competência lingüística dos alunos e o desejo de

chegar a objetivos críticos mais amplos, tal postura não chega a surpreender. Em relação a mim, a percepção de tal estratégia foi uma surpresa, pois o uso da tradução em sala de aula não fazia parte da minha auto-imagem como profissional; entretanto, estimo que cerca de um terço, ou mais, de todos os eventos pedagógico-comunicativos nas aulas se apóiam diretamente na tradução. Veja exemplos a seguir:

Transcrição: Aula de 25/05/01

- 254 – P – então isso daqui não é também uma coisa verdadeira... more than just getting to know Brazil you live it ... o que que é more than?...
- 255- AM – muito ... bastante ...
- 256 – P – Olhe ... Olhe ... more money ... nós queremos more money...
- 257 – AM – mais dinheiro...
- 258 – P – more than ... mais do que just getting to know Brazil ... getting to know Brazil... já tem lá em cima ... mais do que ...
- 259 – AA – P – conhecer o Brasil...
- 260 – P – you live it ...
- 261 – AM – morar nele...
- 262 – P – você...
- 263 – AM – morar ...
- 264 – P – você vive it...
- 265 – AV – é ... vive ...
- 266 – P – você vive o Brasil ... quando você vem pra cá ... você se sente tão em casa ... que você vive o Brasil (alunos dizem ai ... ah – *tom de crítica*) você não só visita ... agora vamos ver o que que ele fala da vida do Brasil... a life full of sunshine ... Do you know the meaning of sunshine? We have the sun (desenha)
- 267 – AA – sol ...
- 268 – P – O.K. and today the sun shines ... sunshine...
- 269 – AM – muito sol...
- 270 – P – the susnshine ...
- 271 – AM - raios de sol...
- 272 – P – yes, a life full of sunshine ... a vida cheia
- 273 – AM – de ... de... luz...
- 274 – P – ... luz de sol ... luz de sol mesmo ... almost all year through ... almost ... hoje almost all the student come ... today ... hoje ... almost all the students are here ... Quem tá faltando? ... ta faltando muita gente? ... almost everybody is here..

Transcrição: Aula de 01/06/01

- (...)nós passamos para the unspoilt tropical wildlife of the world's last great rain forest ... o que que fala aqui mesmo? The unspoilt tropical wildlife ... (incomp) que ainda está ... quem se lembra o que é unspoilt?
- 032-AMC – Intocada.
- 033- P - Intocada, intacta, não mexida... of the world's last great rain Forest... o que que é

- great?... Ah gostei de ver. (o aluno está procurando entre suas anotações)
- 034- AR- Grande.
- 035- P - Grande. Great rain Forest... O que que é rain?... We have the sun...Vocês viram como que eu draw bonito ó? O que que é um draw mesmo?
- 036- A - Desenho.
- 037- P – Desenho. We have the sun, we have the clouds and we have the rain.
- 038- A - Chuva.
- 039- P - Chuva, aí que que a gente tem... rain Forest
- 040- A – Chuva...
- 041- P -Floresta da chuva?...
- 042- A - Não.
- 043- P – Rain Forest é floresta tropical ... tá. the meaning of rain Forest ...Floresta tropical tá? Então ele tá falando aqui que a floresta tropical que nós temos no Brasil is uns... unspoilt .
- 044- A - Intocada.
- 045- P – Ela é intocada, ela ainda não foi mexida. Do you agree with that? Do you agree? What is do you agree?
- 046- A - Do you?
- 047- P – Do you agree... with that? You can agree or disagree.
- 048- A - Vocês concordam?
- 049- P- Yes. Vocês concordam?Do you agree?
- 050- A- Eu discordo.
- 051- P- Ou discordo and ... os meninos lá que ainda não falaram nada , as meninas... Vocês concordam que a floresta Amazônica ela não foi tocada, não foi mexida? (a aluna balança a cabeça negativamente). No, why?Vai J.
- 052- AJ- Porque não tem nenhum lugar que o homem já não tenha mexido...
(...)
- 153 – P – Agora quero fazer uma outra pergunta pra vocês... according to your opinion... quem foi que produziu this text? ... Who wrote this text? Who? O que que é WHO? Who are you?
- 154 – AM - quem é você?
- 155 – P – quem é você? ... Quem? ... who wrote this text? Quem ... wrote ... what is wrote? ... wrote... vou colocar aqui e vocês vão ver uma coisa ... write ... wrote ... and written ... what is write ... eu acabei de ... isto que eu fiz ... eu wrote
- 156 – AMc – escreveu...
- (...)
- 173 – P – ela ... ela ... não foi escrita pra brasileiros com certeza ... oh ... ta ... então ela ela tem circulação no exterior ... provavelmente ela faça parte das revistas que ficam... nos planes... o que são planes?
- 174 – AA – aeroporto
- 175 – P – airport ... avião e airport ... aeroporto ...

Observa-se, nesses fragmentos, que os alunos desconheciam palavras e estruturas básicas da língua inglesa. Então, levei-os a atribuírem significado para o que desconheciam, através de gestos, desenhos, recuperação do que já havia sido trabalhado e de palavras ou expressões conhecidas por eles – todos elementos utilizados na construção de *andaimes* para a Manutenção da Direção (MD), segundo McCormick e Donato (2000).

De novo, fica evidente que muito tempo e energia foram gastos na construção de *andaimes* cuja função básica foi de simplesmente apoiar os alunos na compreensão do texto e sobretudo, na compreensão do léxico.

Ao encaminhar a realização da leitura, posso afirmar que me parece muito difícil colocar em prática a proposta da pedagogia de leitura crítica quando não se tem nem o conhecimento lingüístico mínimo exigido para chegar ao que está explícito no texto. Refletindo sobre a maneira como agi, procuro encontrar explicação para o que fiz, apoiando-me em Rudder que em Comunicação Pessoal no dia 24/05/02¹⁰¹, discutiu acerca do falso conceito de que a tradução deveria ser sempre evitada. Como sugestão para que se quebre essa idéia errônea, aponta que uma das possibilidades de se fazer tradução seria a construção do significado feita pelo aluno, ao invés de ser dado pelo professor. Embora, sem saber se isto colabora para a aquisição de L2, fica evidente que essa é uma estratégia utilizada por mim com muita freqüência. Entretanto, é interessante deixar claro que a tradução foi uma estratégia pedagógica completamente inconsciente de minha parte: tomei consciência do meu comportamento só a partir da análise das transcrições.

Uma outra tática que utilizei durante o curso foi o de fornecer algumas explicitações sobre a estrutura da língua. Fiz isso na tentativa de colaborar para a construção de sentidos e também por acreditar que para que se dê a aquisição, faz-se necessário o reconhecimento do uso e funcionamento dos aspectos estruturais da língua alvo. Observe os trechos em negrito:

Transcrição: Aula de 25/05/01

198 – P – conhecer... vir a conhecer a country like Brazil... a country ...

199 - AM – country ... país...

200 – P – um país like Brazil ... like não é gostar aí em gente ... esse like tem função de

¹⁰¹ Rudder, Michael E. PHD. Regional English Language Officer. The American Embassy, Brasília. Translation should always be avoided. **Reality:** Tool for presentation and clarification; comparative study; danger in dependency. **Suggestion:** vocabulary translation by students rather than by teacher; reserve part of a lesson for discussion or questions in first language.

preposição ou conjunção ... aí a função dele é como ... getting to know a country like Brazil ...
vir a conhecer um país like Brazil...

201 – AM – como Brasil...

(...)

230 – P – It's a feeling that thrills you every moment ... every moment ... todo momento ...
everywhere ... todo ... se eu coloco where ... eu quero saber o que? Where do you live?

233 – AM – pergunta...

234 – P – Where do you live? ... where ... I live in Campo Mourão...

235 – AM – Onde ...

(...)

Transcrição: Aula de 01/06/01

594 – P – AT ... ah ... então eu quero que vocês falem pra mim ... agora eu vou perguntar para
os que não conhecem ... como vocês ... how do you imagine São Paulo? How do you imagine?
(incomp) Qual é a imagem que vocês têm de São Paulo in your minds (incomp) a lot of
pollution ... a lot of pollution... o ... quando você tem people ... você usa many ... tá ... quando
você tem o happy ... você usa very ... quando você tem hot ... você usa ... usa very ...

595 – A – por quê?

596 – P – com adjetivo e advérbio você usa very ... com substantivo você usa many... então
people é um ... vocês acabaram de falar pra mim que people é um substantivo ... então você ...
você pode contar people não pode? Então você usa many ... many people ... many people...
muitas pessoas ... It's very hot...

(...)

Os trechos acima indicam que faço uso tanto de questões como de asserções MD-CC¹⁰² com o intuito de auxiliar os alunos, a construir significados e acompanhar as minhas explicações.

O exposto me remete a Busnardo e Braga (2000; 2001), as quais deixam evidente a necessidade de se promover uma reflexão lingüístico textual na formação de leitores críticos de textos em inglês. A estratégia da qual lancei mão para tentar conduzir o grupo a compreender o texto e posicionar-se frente ao mesmo, pode não ser a mais adequada e tampouco ter atendido aos pressupostos das novas tendências de ensino de LE, mas posso dizer que a mesma parece ter colaborado para que houvesse maior interesse e mais participação dos alunos. A ilustração vem com o trecho retirado da entrevista:

¹⁰² MD – mantendo a direção e CC – checando a compreensão

Transcrição da entrevista 26/10/01

AMR- Por que suas aulas foram interessantes e todo mundo participou?... se não foi todo mundo, a maioria... porque você abordou vários temas... nossa... foi maravilhosa... eu acho que pelo menos uma vez por semana tinha que ter isso ...

Outra estratégia que também chamou a minha atenção no que diz respeito ao trabalho envolvendo a linguagem foi a maneira como conduzi a discussão – num processo de intervenção – tentando levar os alunos a dar sentido à palavra **vibrant**, que por ser um cognato não parecia merecedora de maiores preocupações, mas que se tornou central para a construção de uma postura crítica frente ao texto. Observe:

Transcrição: Aula de 25/05/01

281 – P – continuando ... the vibrant life of cities such as Rio... São Paulo... Recife ... Salvador ... Brasilia ... Manaus ... (incomp) Porto Alegre ... vibrant LIFE ...

282 – AM – vida vibrante ...

283 – P – vida VIBRANTE ... (incomp) Rio... São Paulo ... Recife ... Salvador ... então o autor citou algumas das cidades mais ...

284 – AA – famosas ...

285 – P – famosas e o que que ele diz aqui como que ele qualifica a vida nesta cidade?

286 – AM – vibrante

287 – P – vibrante ... será que todo mundo que mora lá tem uma vida vibrante?

288 – AM – não ...

289 – P – (incomp) que informação que vocês tem a respeito dessas cidades que são mencionadas aqui?

290 – AA - muitos assaltos

291 – P – tem muitos assaltos ...

292 – AA – trânsito infernal ...

293 – P - trânsito infernal ...

294 – AA – poluição ...

295 – P – oi ... poluição ... what else?

296 – AA – (incomp) stress

297 – P – muito stress ... e about the health? Sobre a saúde das pessoas que moram lá?

298 – AM – Eles têm uma má qualidade de atendimento hospitalar...

Transcrição: Aula de 01/06/01

The vibrant life of cities such as Rio, São Paulo, Recife, Salvador, Brasília, Manaus, Belém, and Porto Alegre... The vibrant life ... o que é mesmo uma VIBRANT LIFE ...

010 – AMc – uma vida vibrante...

011 – P – uma vida vibrante ... e aí ... vocês concordam que a VIDA é VIBRANTE ... (riem)

What do you THINK.. (incomp) ah...

012 – AMc – bom é uma vida vibrante na verdade... tráfico ...

- 013 – P – Why... o que que tem LÁ... por que será que eles estão dizendo que a vida lá nesses lugares é uma vida vibrante ... o que que as grandes cidades oferecem...
- 014 – AM – infra estrutura
- 015 – P – uma infra estrutura ... shoppings modernos ...
- 016 – AR – tecnologia
- 017 – P – what else... um turista vai numa cidade procurando O QUE ...
- 018 – AMc – lazer...
- 019 – P – que tipo de LAZER uma cidade grande oferece... pro turista ... VAMOS PENSAR...
- 020 – AMc – pontos turísticos
- 021 – P – pontos turRÍSTICOS (incomp) coisas bonitas pra que as pessoas visitem

Os trechos acima exemplificam outra maneira de trabalhar a linguagem que não depende da mera tradução/decodificação, pois ilustram meu esforço em mostrar como se constrói um sentido específico para uma palavra que todo mundo já conhecia. Posso concluir, então, que tinha plena consciência de como este tipo de trabalho é importante. Entretanto, há de se admitir que essa mesma estratégia pedagógica dificilmente resolveria o problema mais preocupante: a falta da competência lingüística básica à formação de leitores críticos autônomos em inglês.

4.5 CONCLUSÃO

Posso concluir que a auto-observação da prática pedagógica, relatada neste capítulo, trouxe uma série de percepções sobre o meu próprio comportamento antes completamente “invisíveis” para mim. Em primeiro lugar, o aparecimento da “aula sermão” bateu de frente com as minhas crenças (em constante construção) sobre a importância do diálogo. Em segundo lugar, ver a mim mesma como uma “professora tradutora” colocou em questão o meu ideal da aquisição natural “do inglês” através da negociação face-a-face em torno do texto. Por último, a estratégia discursiva da repetição – um constante nas aulas gravadas – levantou perguntas básicas sobre a função dessa estratégia na interação. Ao mesmo tempo, as entrevistas com os alunos revelaram uma forte valorização das minhas aulas, e me incentivaram a procurar uma compreensão mais

profunda da conscientização dialogada. Esta procura faz parte duma *práxis* pessoal, que visa a transformação da prática pela teoria, e a transformação da teoria pela prática. Será o assunto do capítulo final desta dissertação.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa foi permeada por leituras teóricas relacionadas à pedagogia crítica, leitura crítica e interação em sala de aula. Tais leituras nortearam, em grande parte, o planejamento, a aplicação e a análise dos dados. O objetivo proposto inicialmente, na Introdução, foi investigar como é que se concretiza o saber teórico freireano na sala de aula. Contudo, no decorrer das leituras e da aplicação do projeto, me deparei com dilemas teóricos e contradições pessoais que indicaram que a “concretização do saber freireano” não era uma coisa tão simples assim. Neste capítulo final da dissertação, gostaria de aprofundar a reflexão sobre esses dilemas e contradições, e levantar as implicações deste estudo para a pedagogia crítica de leitura em língua estrangeira.

5.1 DILEMAS TEÓRICOS

Ao iniciar esta pesquisa, o conhecimento teórico acerca da pedagogia crítica, da leitura crítica, do sócio-interacionismo e da auto-reflexão estava separado em “blocos” distintos em minha mente; a união destas linhas teóricas para a realização de um estudo empírico sobre a sala de aula, dita “crítica” me parecia um grande desafio, sobretudo porque existiam muitos debates e questões em cada uma dessas áreas que não tinham soluções claras. Esta falta de definição dentro das próprias áreas teóricas dificulta uma “aplicação” coerente, particularmente para o professor que não confia em seus próprios meios e intuições. O debate, por exemplo, dentro da área de estudos da linguagem, entre pós-estruturalistas e investigadores de outras linhas teóricas, vem criando um impasse sobre a natureza da linguagem e o seu ensino (Busnardo e Braga, 2000;2001) que

dificulta a criação de uma coerência teórica para o professor de línguas. No meu caso, as fortes críticas pós-estruturalistas ao ensino de leitura (Coracini,1995) e ao conceito – básico para mim – de conscientização freireana, me deixaram, durante muito tempo, perplexa e sem rumo. Entretanto, posso afirmar, depois da realização desta pesquisa, que a intervenção em sala de aula realmente é uma questão complexa e que muitas das críticas pós-estruturalistas se fazem procedentes. Vale lembrar que o próprio Paulo Freire reconheceu a necessidade de reinterpretar sua proposta inicial para os Novos Tempos, de forma que pudesse ser aplicada num contexto pós-moderno.

Embora, o ideal de *contigência* de Van Lier possa ser um sonho, vale a pena perguntar se não seria possível, de fato, a existência de um *desvelamento* (*conscientização*) que partisse não de uma única voz, mas que fosse verdadeiramente uma *co-construção*. Neste sentido, as colocações de Busnardo e Braga (2000;2001) sobre a necessidade de se elaborar um pós-estruturalismo crítico talvez pudessem nos levar a uma solução. No caso, o saber explícito do professor sobre o funcionamento lingüístico-textual e sobre o universo cultural da língua alvo não apagaria a voz do universo dos alunos.

5.2 CONTRADIÇÕES PESSOAIS

Posso afirmar que a pesquisa etnográfica baseada na auto-observação em sala de aula é realmente um instrumento valioso para iniciar o professor no caminho da *práxis*. Junto com orientações vindas da área da Lingüística Aplicada (sobretudo dos trabalhos sobre a auto-análise do professor e suas crenças) o instrumento da auto-observação possibilita que haja uma comparação entre as crenças teóricas e as práticas pedagógicas: entre o que se pensa e o que se faz. No meu caso acreditei – na dialogia, na aquisição natural – e não me vi como “tradutora” e “pregadora”. Mas é exatamente nesse momento

que a *práxis* (cujo fim é a transformação) começa: Quais são as implicações para a teoria e para a prática desses fatos?

Penso que a prática relatada nesta dissertação tem duas explicações: uma teórica e uma pessoal. A explicação teórica já foi mencionada: há uma tensão na própria teoria que se reflete, às vezes, nas contradições da prática. A explicação pessoal é de outra natureza: descobri que o monólogo (“sermão”) realizado por mim foi gerado em função do meu envolvimento emocional com os textos produzidos pelos alunos, já que a minha trajetória enquanto sujeito tem muitos pontos em comum com esse grupo, principalmente no que diz respeito à baixa renda familiar no período da adolescência, a discriminação e a impossibilidade de frequentar determinados ambientes. Acredito ainda, que ao fazer o “sermão” queria mostrar aos alunos através do meu exemplo que mesmo sendo de origem humilde, assim como eles, acreditei e busquei meios para sair da situação em que vivia. Fiz isso na tentativa de mostrar que o indivíduo pode dar um rumo diferente a sua história enfrentando as forças externas. Apesar dessa possível justificativa para o “sermão” realizado por mim, sou levada a apontar que a dialogia demonstra ser a melhor estratégia para um ensino, cujo objetivo é a *conscientização*, por propiciar um maior engajamento no processo.

5.3 IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA E A PEDAGOGIA

Na Introdução desta dissertação, levantei três perguntas de pesquisa a serem respondidas por este estudo, a saber: (1. Que tipos de eventos caracterizariam uma pedagogia de leitura em inglês que se diz crítica? 2. Que tipos de estratégias interacionais caracterizariam tal pedagogia? 3. Qual seria a reação dos alunos a tal pedagogia?) Posso responder agora que meus dados mostraram muitos eventos pedagógico-comunicativos cuja função era algum tipo de conscientização. Na análise, me detive em dois desses eventos: A “conscientização sermão” que teve o objetivo de levar os alunos a uma tomada

de consciência sobre sua própria situação social através da leitura e discussão de um texto; e “a conscientização sobre o gênero textual” que teve como objetivo desvelar o funcionamento discursivo do texto turístico-publicitário. Aconteceu da conscientização sobre a situação político-social dos alunos aparecer realizada através de uma estratégia discursiva monológica (o que deu o próprio nome ao evento, “aula sermão”). O evento de “conscientização sobre o gênero textual” adotou os dois tipos de estratégias: ora monológico, ora dialógico. Os eventos pedagógicos ligados ao ensino da língua inglesa propriamente dita se caracterizaram, muitas vezes, pelo uso de estratégias discursivas mais monológicas, do tipo IRF avaliativo; mas existem evidências também de estratégia dialógicas, nas quais o professor “engaja” o aluno, oferecendo um insumo que provoca a inferência lexical no trabalho com vocabulário.

Este estudo indica que a investigação sobre eventos pedagógico-comunicativos e estratégias interacionais na aula de leitura em língua estrangeira é uma área de pesquisa extremamente rica, que pode fornecer subsídios preciosos não somente para a prática pedagógica, mas também para uma teoria da *práxis*. Os dados sugerem que existe uma forte tendência no professor para a monologia; mas também indicam que os alunos não são de maneira nenhuma *tábuas rasas* ou sujeitos passivos. O aluno oferece resistência; é muitas vezes a partir dessa resistência à centralização que nasce a possibilidade da co-construção e do diálogo. A pesquisa sobre a interação em sala de aula pode nos ajudar a entender melhor os momentos dialógicos e momentos monológicos, e avaliar se seria possível a transformação.

Para o professor de língua e leitura, a formação profissional crítica deve passar pela auto-observação em sala de aula, a qual nos capacita para sentir que direção devemos tomar rumo à mudança. Por exemplo, foi só depois de refletir sobre as aulas gravadas que percebi que a produção de um texto em português, ligada à discussão de outro texto lido em inglês, seria uma ótima maneira de engajar os alunos mais diretamente nas práticas letradas nas duas línguas. Por outro lado, o uso contínuo da tradução nessas aulas levanta toda uma problemática visando a competência lingüística do aluno de inglês que almeja ser um leitor autônomo e crítico. A falta de preparo lingüístico dos nossos alunos sugere que a pesquisa sobre esse assunto deve ser

privilegiada; isto é fundamental para todos nós que queremos ir além da tradução e da decodificação, contextualizando e apoiando o sujeito que “vai entrando na língua”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Campinas: UNICAMP. Instituto de Estudos da Linguagem, 1996.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALVES, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, nº 77, maio, 1991, p. 53-61.

ANDRE, Marli Eliza D.A. *Etnologia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BIRCH, Gary, J. *Developing Reflective ESOL Teachers*. 1991. Trabalho apresentado na Primeira Conferência Internacional em Ensino de Segunda Língua. Hong Kong.

BAYNHAM, Mike. *Literacy Practices: Investigating literacy in social contexts*. New York, Longman, 1995.

BOHN, I. H. "Avaliação de materiais". In: H. Bohn e P. Vandresen (org) *Tópicos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis, UESC, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o Método Paulo Freire*. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: an Interative Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall, Inc. New Jersey, 1994.

BUSNARDO, J. & BRAGA, D.B. "Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil". In S.J. Savignon and M.S. Berns, ed., *Initiatives in Communicative Language Teaching II*, Reading, MA: Addison Wesley, 1987, p.15-32.

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

_____. "Uma visão Neo-Gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia". In *Iha do Desterro: A journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*. nº 38, Florianópolis, UFSC, 2000, pp. 91-114.

CAMARGO, Fábio Manzini. "A atualidade de Freire nos cursos de Pedagogia". In FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.) *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001, pp. 65-70.

CANÇADO, Márcia. "Um estudo sobre a Pesquisa Etnográfica em Sala de aula". *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 23, Campinas: UNICAMP, 1994, p. 55-69

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

COX, Maria Inês Pagliarini & ASSIS-PETERSON, Ana Natônia de. *Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English*. *Tesol Quarterly*, vol. 33, nº 3, 1999. pp. 433-452.

CRAWFOR-LANGE, Linda M. *Redirecting Second Language Curricula: Paulo Freire's Contribution*. *Foreign Language Annals*, 14, nºs 4 e 5, 1981. pp. 257- 268

DUFF, Patricia A. "Repetition in Foreign Language Classroom Interaction. In HALL, Joan Kelly & VERPLAETSE, Lorrie Stoops. *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2000. pp 109-138.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1985.

FALTIS, Christian. *Spanish for Native Speakers: Freirian and Vygotskian Perspectives*. *Foreign Language Annals*, 23, Nº 2, 1990. pp 117-127

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. New York: Longman, 1990.

_____. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York: Longman, 1995.

_____. "Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis". In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. (org) *THE DISCOURSE READER*. London e New York: Routledge, 1999. pp. 183-212

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. *Critical Discourse Analysis: Towards a New Perspective of EFL Reading*. *Ilha do Desterro*, 38, 2000. pp. 139-154

FRANCO, Fausto. "Paulo Freire e sua obra: influências ideológicas e postura religiosa". In TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. Trad. Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 1981.

FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.) *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. De Kátia de Mello e Silva. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam*. 37ª ed. São Paulo, Cortez, 1999 (1ª ed. 1982).

_____. *Educação como prática da liberdade*. 24 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, UNESP, 2000.

FREIRE, P., & MACEDO, D. *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge and Kegan Paul, 1987.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor*. Trad. Adriana Lopez. 8 ed. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2ª ed. São Paulo, Scipione, 2001.

GARY, J Birch. *Developing Reflective ESOL Teachers*. 1991. Trabalho apresentado na Primeira Conferência Internacional em Ensino de Segunda Língua. Hong Kong.

GEBHARD, Jerry G and OPRANDY, Robert. *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GIMENEZ, Telma Nunes. *Learners Becoming Teachers as exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Lancaster University, 1994.

GIMENEZ, Telma. *Reflective Teaching and Teacher Education: Contributions from Teacher Thinking*. 1999.

GRAMAN, Tomas. *Education for Humanization: Applying Paulo Freire's Pedagogy to Learning a Second Language*. Harvard Educational Review vol. 58, nº 4, novembro, 1988.

HALL, John Kelly. & VERPLAETSE, Lorrie Stoops. *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates. 2000.

HEBERLE, Viviane M. "Critical Reading: Integrating Principles of Critical Discourse Analysis and Gender Studies". In *Iha do Desterro: A journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*. nº 38, Florianópolis, UFSC, 2000, pp. 115 – 138

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LARSEN-FREEMAN, Diane. "Teaching Grammar". In MARIANNE, Celce – Múrcia. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2 ed. Heinle & Heinle Publishers, 1995. pp. 279-296.

MACOWSKI, E.A.B. *A Construção do Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira com Adolescentes*. Campinas: UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1993.

MALAMAH-THOMAS, Ann. *Classroom Interaction*. 3 ed. Oxford, Oxford University Press, 1991.

MANEN, Max Van. *On the Epistemology of Reflective. Teachers and Teaching: theory and practice*, vol.1, nº 1, 1995.

MCCORMICK, Dawn E. & DONATO Richard. "Teacher Questions as Scaffolded Assistance in an ESL Classroom". In HALL, Joan Kelly & VERPLAETSE, Lorrie Stoops. *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2000. pp 183-201.

MCLAREN, Peter. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Trad. Helena Beatriz Marcarenhas Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MCLAREN, Peter & LANKSHEAR, Colin. *Politics of liberation: Paths from Freire*. New York, Routledge, 1994.

MEURER, José Luiz. "O Trabalho de Leitura Crítica: Reconstituo Representações, Relações e Identidades Sociais". In *Iha do Desterro: A journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*. nº 38, Florianópolis, UFSC, 2000, pp. 155 – 172

MINAYO, Maria Cecília de Souza.(Org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 14 ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

MORAES, Márcia. *Bilingual education: A Dialogue with the Bakhtin Circle*. Albany: University Plaza, 1996.

NUNAN, D. "Action research in the language classroom". In RICHARDS, J.C., and NUNAN, D. *Second language teacher education*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Sage Publ., 1986.

PENNINGTON, Martha C. *Reflecting on Teaching and Learning: A developmental focus for the second Language classroom*. 1991.

PENNYCOOK, Alastair. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Singapore: Longman, 1996. pp 295-321.

PRESLLEY, Michael & AFFLERBACH, Peter. *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

ROBERTS, Peter. *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*. Westport, Bergin & Garvey, 2000.

SILVA, A. F. G. "Pedagogia como currículo da práxis". In FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.) *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001, pp. 33 – 38.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. "A Construção da História das Idéias de Paulo Freire". In

STRECK, Danilo R. (Org.) *Paulo Freire: Ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. pp 29- 51

STRECK, Danilo R. (Org.) *Paulo Freire: Ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

TELLES, João A. “A trajetória Narrativa: Histórias sobre a Formação do Professor de Línguas e sua Prática Pedagógica”. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, nº34, p. 93-100, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. Trad. Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 1981.

VAN LIER, Leo. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and authenticity*. New York: Longman, 1997.

VERPLAETSE, Lorrie Stoops. “Mr. Wonder-ful: Portrait of a Dialogic Teacher”. In HALL, Joan Kelly & VERPLAETSE, Lorrie Stoops. *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2000. pp 221-242.

WALLACE, Catherine. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers – A reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WALLERSTEIN, Nina. *Paulo Freire in the North: Interdisciplinary Approaches to Empowerment Education*. Trab. Ling. Apl. Campinas, (14):1-14, jul/dez, 1989.

WEFFORT, Francisco C. “Educação e Política – Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade”. In FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

WINDDOWSON, H.G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho, Campinas: Pontes, 1991.

XAVIER, Rosely Perez. *A aprendizagem em um programa temático de Língua Estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do Ensino Fundamental*. Campinas, Dissertação de Doutorado, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1 - PROTOCOLO VERBAL

(feito em 26/07/00)

TEXTOS I – TOURISM AROUND THE WORLD

001 ... como tem surgido as idéias de trabalhar com temas e como foi escolhido o tema TOURISM este ano na minha escola...

002 como sempre (...) no início do ano ou às vezes no final quando já conheço as turmas eu faço com eles um levantamento de que TEMAS eles gostariam de estar trabalhando no ano seguinte...

005 eles são conscientizados de que pra fazê...de que pra desenvolver estes temas é preciso que eles estejam conectados com alguma situação da nossa cidade ou do nosso país ou da nossa comunidade(...) que seja alguma coisa que venha acrescentar pra vida deles durante as discussões que nós fazemos em sala de aula.

008 ... não sei se pelo fato(...) de ter aberto o curso de Turismo na faculdade aqui em Campo Mourão algumas turmas fizeram opção pelo tema Turismo e aí com as outras turmas eu negocieei pra que nós pudéssemos estar trabalhando o mesmo tema porque se torna praticamente inviável pra eu dar conta de preparar tanto material diferente pra cada série então(...) geralmente eu procuro trabalhar alguns TEXTOS IGUAIS e outros textos de acordo com a necessidade da turma como a gente vai perceber no decorrer da unidade enquanto eu tive colocando o que eu trabalhei com cada turma...

016 então numa discussão eles colocaram que gostariam de estar trabalhando sobre o turismo e junto com ele nós fizemos a seleção dos tópicos relacionados ao turismo...

018 inicialmente eles pediram pra que nós estivéssemos falando sobre o turismo ao redor do mundo pra que a gente tivesse vendo alguns lugares discutindo sobre alguns lugares famosos vendo quem da escola já havia visitado esses lugares o que eles tinham sentido (...) e (...) depois é eles pediram pra que nós viéssemos então para o Brasil aí no Brasil nós decidimos trabalhar sobre o Paraná alguns lugares onde eles pudessem ta indo VISITA então nós estudariamos primeiro e depois na seqüência nós iríamos até o lugar estudado (...)

o que vem no trecho cortado tem a ver com o trabalho de outras séries

056 nós começaremos o trabalho com o texto cujo título é Tourism around the world...

058 nesse texto nós temos é um trecho que fala sobre a Estátua da Liberdade, (gagueja) a Torre Eiffel, Veneza, o Big Ben, o Coliseu e o Taj Mahal... então eles... a idéia principal a idéia inicial é de que eles façam a leitura e durante a leitura eles observem é que tipo de texto que é o que(...) qual é a idéia principal que tem em cada trecho(...) aí não está escrito, mas eu vou pedir pra que eles digam pra mim em que país que estão localizados estes pontos turísticos o que ele sabem sobre cada um deles...

penso em chamar a atenção deles para o filme O Gladiador, apesar de não ter cinema aqui em nossa cidade este filme já está nas locadoras (...) os exercícios de compreensão deste texto foi elaborado pela Cristina que trabalha comigo e ela deu ênfase ao vocabulário e depois ela preparou uma atividade de “true or false” e aí ela partiu pra algumas atividades envolvendo uma revisão da de alguns pontos gramaticais que na cabeça dela e também na minha os alunos já possam dominar tais como a terceira pessoa do presente simples os verbos regulares no passado simples os adjetivos inclusive os terminados em *ed* e as locuções adjetivas e os pronomes possessivos adjetivos. O meu objetivo com esta atividade é checar como eles lidam com a questão da gramática porque eu tenho muita dúvida em como trabalhar a gramática de forma que seja efetiva e possa ajudá-los na recepção e produção de um texto e até mesmo num outro momento de comunicação.

103 a atividade “answer in portuguese” eu pedirei para que eles respondam antes de qualquer exercício por que o mesmo só visa checar se os alunos dão conta de buscar informações específicas no textos. Depois disto faremos a discussão MESMO vendo o que que eles tem para acrescentar o que que eles discordam em relação a esses textos aos pequenos trechos né...

109 o segundo texto a ser trabalhado ou melhor antes do segundo texto vou lançar algumas questões pra eles refletirem em casa conversarem com os pais ou com os colegas e daí traze pra que nós possamos discuti-las com o grupo. As perguntas são relacionadas ao turismo do tipo assim é por que os brasileiros (...) quais os tipos de pessoas que estão envolvidas na área de turismo? O que é exigido das pessoas que trabalham nesta área? O que leva os brasileiros a terem mais interesse em viajar para o exterior do que conhecer o nosso próprio país? Pedirei também para que escolham um lugar onde eles gostariam de conhecer (viajar) fora do país e um outro aqui do Brasil e então procurar uma agência de turismo e verificar quanto eles gastariam para ir nestes lugares. Qual a posição de vocês em relação à maneira como a maioria dos brasileiros recebe os estrangeiros e também o que sabem sobre como os estrangeiros nos recebem? Qual o ponto turístico do Brasil que eles recomendariam e qual não? Por quê? O que eles sabem sobre os pontos turísticos de nossa cidade? Quais são eles?

TEXTO II – BRAZIL

085 O texto Brazil também foi retirado de um livro didático cujo título é English high school coursebook este texto é bem interessante porque ele foi extraído de uma revista cujo título é Travel and Leisure e foi produzido em junho de 1988 então nós estamos já em 2001 e muito do que é dito aqui ainda dá pra gente aproveitar e discutir aliás ele é um texto bastante interessante ele é uma propaganda e tem o intuito de fazer com que os turistas visitem o Brasil e pra isso ele aponta somente *as coisas boas* (os

alunos trouxeram esta idéia no pré-reading) que temos aqui e o meu objetivo é exatamente este tentar fazer com que os alunos percebam quais ... *o que ta sendo apresentado aqui o que é que eles concordam o que que eles discordam* (os alunos posicionaram) por que será que o autor se expressou desta forma qual o objetivo que tem por trás deste texto é que pessoas que estariam lendo se este texto ... se eles não fossem daqui se este texto tem argumento suficiente pra fazer com que... com que eles se este teria argumento no caso para fazer com que eles viessem passar uma temporada no Brasil que elementos que o autor abriu mão para cativar o leitor pra tentar chamar a atenção do leitor quais os aspectos que eles mais ... *que eles acham que são mais fortes aqui neste texto e quais os pontos que podem ser criticados quais os pontos que eles acham que não são verdadeiros* (aqui houve uma leitura de oposição) *que tipo de pessoa teria acesso a este texto e que tipo de pessoas que teriam acesso a esta proposta do texto a esta vida que o texto propões aqui* (não fiz claramente este questionamento).

117 Além disto eles teriam que fazer alguns exercícios de vocabulário que foi a proposta que já vinha no livro e daí atividades que eu elaborei onde eles teriam que voltar ao texto procurando... procurando coisas específicas e aí uma outra questão que é de inferência e em termos de gramática eu preparei uma atividade onde eu vou focalizar o plural regular e irregular partindo da idéia deles então eu coloquei algumas palavras e eles vão tentar colocar pra mim o que que eles acham que influencia ou para eles tentarem detectar quais as mudanças que aconteceram do singular para o plural e o objetivo maior aqui neste texto realmente é tentar chamar atenção do aluno pra analisar um texto com olhar mais crítico principalmente no caso da propaganda para que ele se sinta preparado para ler um texto e não acreditar naquilo que ele está lendo fazer como o filósofo né ficar sempre alerta sempre desconfiado daquilo que tá ali procurar ver aquilo que não está ou o que que está sendo deixado de lado nesse momento mas é bastante interessante.

139 O meu objetivo ao escolher este texto é tentar instigar os alunos a lerem as entrelinhas do texto, porque se considerarmos que este é um texto de propaganda e, portanto tem o intuito de provocar uma reação no seu leitor teremos muito a explorar.

Reflexão após as aulas

Antes de entregar o texto explorei a tipologia, perguntei aos alunos como fariam um texto para tentar convencer o leitor a conhecer o Brasil. Os mesmos deram um retorno interessante. Depois fizeram uma leitura utilizando a estratégia de skimming. Na seqüência, li o texto, parágrafo por parágrafo, e eles foram se posicionando ora favorável ora contrária ao que ali estava escrito (a maior parte foi de oposição). A atividade foi mais demorada do que eu esperava. Acredito que isso aconteceu pela falta de vocabulário

e pela dificuldade que tiveram para ler o texto. Tive que fazer uma tradução com eles, caso contrário, como iriam se posicionar se não entendiam o que ali estava escrito. Mas ainda assim, gostei do posicionamento deles, pois fizemos uma leitura da nossa realidade a partir do texto. Esqueci-me de perguntar sobre o tipo de pessoa que teria acesso à proposta do texto. No que diz respeito às atividades, tive que explicar algumas coisas da língua para que pudessem entender o enunciado. Acho que consegui atingir meu objetivo quanto ao “olhar mais crítico para o texto”. Senti os alunos mais confortáveis. Percebi mais participação (outros alunos se arriscaram).

TEXTO III – SÃO PAULO

001 O texto São Paulo foi escolhido por mim e foi tirado de um livro didático intitulado ACE vol. 4 portanto um texto voltado para o ensino de 8ª série (...) esse texto apresenta uma incoerência e um dos objetivos que tenho é fazer com que os alunos percebam isto que o texto fala da cidade de São Paulo e que na verdade ele chama as pessoas que ali moram de Paulistas quando na verdade elas seriam Paulistanas.

008 Uma outra coisa tem a ver com o fato deste texto descrever a cidade de São Paulo colocar algumas coisas que lá existem e que portanto servirá como base para eu trabalhar com eles depois um texto sobre a cidade de Campo Mourão então este será um exemplo para que eu explore com eles um texto sobre C.M.

014 O primeiro objetivo será então ler o texto que está sem título aí a primeira atividade eles terão que dar um título pra este texto. A segunda pergunta que eles terão que responder é tentar descobrir qual o objetivo deste texto e como que eles o classificaria se um texto informativo se descritivo se é um texto com o intuito de induzir as pessoas a fazerem alguma coisa portanto na linha da propaganda. A outra pergunta é em relação à exploração do vocabulário da idéia que eu retirei a sentença “São Paulo never sleeps” e eles teriam que colocar qual era a idéia que esse trechinho passa pra nós o que que ele mostra aqui eu explorei também a intertextu... explorei não vou explorar a intertextualidade com a música New York New York. Depois eu eu penso em conversar com eles sobre a quem já visitou São Paulo quem não visitou e aí tem uma pergunta sobre isso e eles terão que dizer se sim se não se não se gostariam de visitar ou não dando razões pra isso se sim o que que acharam de lá.

033 Depois deste trabalho eu grifo no texto a expressão verbal there is e there are aí tenho a intenção de explorar com eles esta colocação trabalhar com eles o porquê do there is e o porquê do there are e depois disso pedir para que eles escrevam então um texto sobre C.M. claro que para que eles cheguem a produzir o texto eu vou ler vou explicar como eles começariam como que eles diriam é pra eles

analisarem bem o que que valeria a pena colocar o que que não valeria é e aproveitar para fazer uma crítica em relação ao que nós temos aqui a desvalorização que o povo de C.M. atribui aquilo que nós temos privilegiando outros ambientes ao invés de privilegiar as coisas da nossa cidade.

045 Explorar também quem conhece S.P. o que que sentiu ou de outros lugares que eles tenham ido em relação a coisa da comida que aqui no texto de S.P. fala que eles oferecem comidas especializadas pratos brasileiros de outras regiões e também restaurantes internacionais e tentar pedir quem é ... São Paulo oferece mas quais as pessoas que têm acesso a este tipo de coisa C.M também tem alguns restaurantes que são que servem pratos típicos quem é que já foi até lá quem é que vai por que que não vai o que que faz com que as pessoas deixem de freqüentar determinado ambiente em relação a vida noturna tentar colocar pra eles quais as regras que regem aqui na nossa cidade quem é que pode sair a noite quais os riscos que eles correm éé quem sai à noite onde que costuma ir por quê se isso envolve a questão financeira se existem éé -como que eu digo- que ambientes que os adolescentes costumam freqüentar aqui em C.M. isso na vida noturna e durante o que que eles costumam fazer quais os lugares que eles costumam freqüentar em relação ao pontos turísticos quais que valem a pena visitar quais não então eu estaria explorando isso oralmente pra depois eles então partirem pra produção escrita tomando como base este texto de São Paulo que é de cunho... o objetivo principal dele é fazer com que a pessoa se sinta motivada a conhecer a cidade.

069 Tem também um exercício de "Match the columns" que eu deixei do mesmo jeito que o livro propunha que é só pra relacionar né então (1) "Paulistas" is a name for people who () live in São Paulo. Mas aqui tá S.P. capital mas na verdade S.P. estado e assim por diante vamos ver o que que a gente consegue com este texto aqui eu imagino que vá ser possível discutir coisas interessantes porque S.P. é uma cidade bem maior que C.M. éé bastante mostra-se bastante na TV então eles vão ter argumentos pra ta fazendo esta comparação e tentando ver o que este traz que a nossa cidade não traz como que a coisa acontece então meu objetivo maior é que eles tomem o texto sobre S.P. como base para discutir as coisas de C.M. em termos do que C.M. oferece e quais os problemas que S.P. enfrenta e quais os problemas enfrenta eu quero que eles tentem traçar mais ou menos um paralelo sobre isto em relação a este texto.

Reflexão após as aulas

Fiz um pré-reading buscando deles o que sabiam sobre S.P., se gostariam de visitá-la ou não e o que gostariam de fazer lá. Surpreendi-me porque alguns alunos disseram que não gostariam de ir lá devido à violência, ao tráfego, à agitação e à poluição (medo do novo). A partir deste texto, fizemos a produção de um texto sobre C.M. passamos muito tempo explorando o vocabulário necessário para que

produzíssemos um texto descritivo-publicitário. Foi na discussão deste texto que surgiu o que chamamos de **situação-limite**, pois alguns alunos colocaram que não são capazes de freqüentar pela diferença social. Um aluno disse que quando vai a um pesque-pague com a família, seu pai lhe pede para não pescar porque não tem condição de pagar pelo que pescarem. Outros disseram que não vão a restaurantes por não têm condições financeiras e as famílias são numerosas e se vão, os pais lhes pedem para que comam antes de saírem de casa, já que só vão aos self-services. Então, depois de produzirmos o texto publicitário, pedi-lhes para que sentassem em grupos, discutissem sobre o que C.M. oferece para se fazer, o que podem e não podem freqüentar, o porquê, o que sentem e possíveis soluções. Fizeram isto na língua materna. Recolhi os textos e a partir deles, elaborei um esquema e numa outra aula, falei com eles sobre os pontos que mais chamaram a minha atenção, tais como: discriminação/preconceito, a diferença social, o comodismo, a passividade deles em relação à situação em que se encontram. Enquanto fiz os questionamentos e as colocações, ficaram calados e este silêncio me incomodou. Após organizar o texto, mesmo antes de ir para a sala, pensei sobre o que fazer com o que veio parar em minhas mãos. Sinto que deveria estar ajudando-os de alguma forma para que se sentissem melhor e também e, principalmente, para que tentassem reverter ou quem sabe iniciar uma mudança em cada um deles.

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO – (QA)

Campo Mourão, _____ de maio de 2001

Caro aluno,

Gostaria que respondesse as questões abaixo com muita sinceridade, pois de suas respostas dependerá a confiabilidade de minha pesquisa. Conto com você.

Prof^ª Marileuza

QUESTIONÁRIO

1- Qual o grau de escolaridade de seus pais?

Pai () 1ª a 4ª série () 5ª a 8ª série () Ensino Médio () Ensino Superior
 () Especialização () Mestrado () Doutorado () Outros

Mãe () 1ª a 4ª série () 5ª a 8ª série () Ensino Médio () Ensino Superior
 () Especialização () Mestrado () Doutorado () Outros

2- Qual a profissão de seus pais?

Pai: _____ Mãe: _____

3- Qual a renda familiar mensal?

() Até 3 salários mínimos () Entre 4 e 6 salários mínimos
() Entre 7 e 10 salários mínimos () Acima de 10 salários mínimos

4- Você e sua família residem em:

() casa própria () casa alugada

5- Qual o número de pessoas que compõem a sua família, incluindo você?

6- Você gosta de ler?

7- Qual o tipo de leitura que você mais aprecia?

8- O que você lê diariamente ou semanalmente?

9- Que contato você tem com a língua inglesa?

() só na escola () na escola e em curso de línguas () outros _____

10- Que lugares (pontos turísticos) você já visitou (na cidade, no estado, no país e fora do país)?

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÕES DAS AULAS

Transcrição: Aula de 25/05/01

001 P – Let`s suppose you`re going to write a text trying to convince people from other countries to come to visit Brazil. What would you say in this text? Did you understand? (Alguns alunos balançam a cabeça expressando que não entenderam)

002 P – Let`s supposed you`re going to write a text. What is to write a text? (acenam novamente a cabeça em sentido negativo a professora então diz...)

003 P – Escrever um texto about Brazil

004 AM – ah! sobre o Brasil

005 P – sobre o Brasil trying ... O que que é trying MESMO? Na aula passada na outra aula TRY...

006 AV – TRYING

007 AM – Tentar

008 P – trying ...tentando to convince people... to convince ... what means to convince?

009 ANi – convencer as pessoas

010 P – convencer as pessoas from other countries (faz gesto com a mão indicando deslocamento) from other countries (paralelamente alguns alunos dizem cidade e a professora continua dizendo o seguinte...) Japan the USA...(alguns alunos dizem de outros países)

011 P – de outros países to visit Brazil (alguém diz: visitar o Brasil e a professora repete..) VISITAR o Brasil... what would you WRITE? O que... o que você escreveria?

012 AM – ah

013 P – o que vocês colocariam no texto

014 AM – sobre o Pão de Açúcar

015 AMc – sobre os pontos TURÍSTICOS

016 P – sobre os pontos turísticos ... vocês fariam mal do BRASIL

017 AA – (alguns alunos dão uma risadinha e dizem...) ah não... claro que não...

018 AO – ah se você quer que alguém venha pra cá como que vai falar mal...

019 P – Vocês fariam MAL? (acenam que não) Se vocês não colocassem nenhum aspecto negativo vocês estariam sendo ah...

020 AMc – você estaria omitindo...

021 P – com que intenção que vocês estariam omitindo?

022 AMc – com a intenção de não espanta eles...

- 023 P – com a intenção de...
- 024 AM – traze eles para o Brasil
- 025 P – esta omissão seria consciente ou inconsciente?
- 026 AA – (alguns alunos dizem...) consciente
- 027 P – consciente ... consciente ... ta eh se vocês fossem falar da floresta amazônica for example.. about a rain forest... rain forest ...floresta tropical ... O que vocês fariam sobre a floresta amazônica?
- 028 (incompreensível)
- 029 P – não sabe... não tem informação sobre a floresta amazônica ... então... vocês não sabem nada (incomp)
- 030 AMc – tem um monte de mato
- 031 AV – é a maior reserva da...da...da... é um lugar que está intacto ou o homem já... já...
- 033 AM – Bem, depende né... em várias partes... em várias partes ela ainda está intacta (incomp)
- 034 P – já estão sendo tocadas
- 035 AM – (incomp)
- 036 P – Se você fosse colocar num texto sobre a floresta amazônica você colocaria que ... ela está intocada ou você colocaria eh que ela está sendo tocada? (ninguém responde e a professora diz...) se você fosse falar que ela ainda não foi tocada você diria que ela é UNSPOILT (escreve no quadro) O.K. se você fosse falar ... unspoilt... o que que é unspoilt? (aponta para a palavra escrita no quadro alguém diz bem baixinho e a professora fala...) não tocada... não manchada...não maculada... não explorada e sobre a vida dos brasileiros ... o que vocês colocariam about the brazilian (li..)people...
- 037 AO – nós temos uma ótima convivência...
- 038 P – nós temos uma ótima convivência... nós somos...
- 039 AMc e Al – alegres...
- 040 AA – alguns dizem – felizes
- 041 P – Felizes... How do you say feliz? (alguém diz baixinho happy) e a professora repete... HAPPY ... oh all the brazilian are happy ... nós temos uma vida agitada ou uma vida tranqüila, calma?
- 042 AMc – ah nós temos uma vida agitada...
- 043 P – o que vocês colocariam no texto?
- 044 AV – tranqüila...
- 045 P – nós temos uma relaxed life ... uma vida tranqüila... relaxed (incomp)
- 046 AM – vai que eles acham que a gente é preguiçoso...
- 047 P – ta ... mas você tem que conve... você acha que se você colocar que tem uma vida agitada ... cheia de problemas vem alguém pro Brasil?

048 Amc – ãh ...yes or no?

050 P – If you`re going to write a... que tipo de texto que é esse que vocês estão tentando falar pra mim? Seria um texto... (alguém não identificado diz: dissertativo) esse que você acabou de falar agora... que... que você vai contar a verdade e tal... mas nesse um vocês vão tentar convencer... try to convince people to come to Brazil...

051 AM – descritivo...

052 P – é um texto que seria descritivo ... mas ele ainda teria outro objetivo por trás... (dá um tempo e fala...) o objetivo dele é persuadir... um texto que tenta persuadir ele é um...(incomp) venha pra JORROVI ela tem uma promoção de não sei quantos...

053 AM e AMc – propaganda

054 P – (incomp) então ele é um texto publicitário... um texto publicitário ah... o objetivo principal dele qual é? (alguém diz persuadir e a professora repete) PERSUADIR....to convince people to act ... então ele tenta convencer as pessoas a girem de alguma forma.... eu vou PASSA o texto pra vocês... vocês já tem mais ou menos uma idéia... vocês disseram pra mim que num texto publicitário você não pode dizer a verdade... não foi isso que vocês disseram? (disseram que sim)... então vocês vão tentar ler o texto... tentar... you`re going to try... só que antes de ler o texto tem um exercício de vocabulário embaixo que eu vou trabalhar primeiro com vocês... então (incomp) what is soccer?

055 AA – football

056 P – football ... second... thrills

057 AA – a gente não sabe ... o que que é inglês... ta tudo em inglês

058 P – Find a synonym ... thrills ... nós vamos encontrar...

059 AA – sinônimos...

060 P – sinônimos ... thrills... quando você tem alguma coisa pra fazer... você fica assim... ansioso... excitado (incomp)... então você fica excited... então você fica excited... então thrills é o mesmo que (ouve-se alunos dizendo... excited) EXCITED... unspoilt... unspoilt...

061 AA – intocada

062 P – intocada...aquilo que ainda não foi tocada então ainda não foi sacrificado (incomp) olha lá... nós temos unspoilt... então UM que dá idéia de não ... undamaged... undamaged... ainda não foi tocada ... não foi (incomp) relaxed

063 AA – relaxado

064 P – Aí vem (incomp) você pode ficar tranquilo... (incomp) ah! What`s the product? Qual o produto que a mulherada compra no mercado? (incomp)

065 A – Carefree

066 AMc – oh!! Carefree.. o que é isso? (riem)

067 P – Ah! Oh quem não sabe o que é carefree quando for ao mercado vai procurar lá no...no... na... na gôndola da... onde... onde tem absorvente e vai ver o que é o carefree... (incomp) (riem) enfolded... enfolded... o colégio está enfolded of houses...

068 AM – cercado...

069 P – cercado... é o mesmo que surrounded ... ao redor ... facilities... facilities...

070 A – facilidades ...

071 P – facilidades ... aí a gente tem aquelas lojinhas aqui em campo mourão onde todo mundo compra facilidades...

072 A – conveniência...

073 P – conveniences ... further ... further... vocês têm capacidade de ir further...

074 A – forte

075 P – você está aqui e pode ir...

076 A – pra lá...

077 P – além ... further... beyond... é o mesmo que beyond.... acharam beyond? exchange rate... exchange rate... aqui em campo mourão não tem muito disso não... mas lá em São Paulo tem... tem lugares onde ficam o dia inteiro povo com celular na mão... ta ... nam... eles trabalham em...

078 AM – bolsa de valores...

079 P – então quando você fala exchange rate ... você está dizendo assim... something to do with currency... o que que é currency? A nossa currency aqui no Brasil é o real...

080 AMc – moeda

090 P – então sempre que você fala de exchange rate... você está falando sobre alguma coisa relacionada a moeda ... several... several...

091 A – various...

092 P – various ... many... and fit... suitable... o que vocês preferem fazer dar uma lida rápida tentando descobrir sobre o que que ta falando no texto... daí a gente discute... (incomp) eu acho que era melhor... eu gostaria que vocês fossem sozinhos... desse uma lida rápida pra reconhecer do que se trata o texto... (incomp) city... cidade...

093 AM – by ...

094 P – sem se preocupar com o vocabulário agora... go ahead! Tenta só descobrir do que ta falando... (passa um tempo e a professora diz...) when you finish you call me...(incomp) what does the text mention about Brazil? What does the text mention? ... What is mention?... mention... what does the text mention? ... não sabem... mencionar... então... o que que... what does the text mention about Brasil?

- 095 AMc – primeiro ele falou do Pelé (incomp)
- 096 P – alguns pontos turísticos...
- 097 AMc – primeiro ele falou sobre o Pelé...
- 098 P – a primeira coisa que ele faz é associar o que?
- 099 AM – é falar do futebol...
- 100 P – é falar do futebol... por que será que ele começa falando do futebol?
- 101 AA – porque o Brasil é o país do futebol...
- 102 AR – ERA... ERA... (incomp)
- 103 P – porque o Brasil era o país do futebol ... tá...mas como que ele usa para chamar a atenção do leitor.
- 104 AA – PELÉ...
- 105 P – Então se você conversa com alguém do exterior... eles conhecem o Brasil através do quê? Quem sabe como o Brasil é conhecido... mais conhecido lá fora?
- 106 P – pelo futebol... então com que intenção será que o autor começou o texto mencionando que é o país do futebol?
- 107 AA – (incomp)
- 108 AMc – É um pré – texto do conhecimento
- 109 P – Porque supõe-se que o leitor vai saber de onde é que eles estão falando... Ah! É o Brasil... aquele que é o país do futebol... (incomp) What else? (incomp)... o que mais que eles falam?
- 110 AM – Eh!... Fala de 4604 milhas ... parece ... banhado pelo Oceano Atlântico... seria isso?
- 111 P – Isso... então de ...
- 112 AM – de litoral... praia
- 113 P – litoral
- 114 AMc – Oh! (demonstrando alegria por ter acertado)
- 115 P – Então eles mencionam que o Brasil é um lugar de bastante ... (incomp) praia ... what else ... what else ... é... o que mais?
- 116 AM – fala das cidade ... eh ...
- 117 P – fala das cidades (incomp)
- 118 AA – fala das cidades grandes
- 119 P – Isso... fala de várias cidades que são importantes ... cidades famosas ... famous cities ... além disso ...
- 120 AA – da floresta ... floresta
- 121 P – fala da floresta...
- 122 AA – floresta tropical

- 123 P – quando se fala em floresta tropical nos remete a ...
- 124 AA – Floresta amazônica...
- 125 P – Floresta Amazônica (incomp) e também é bastante ... (incomp) porque é considerada o que MESMO?
- 126 AA – (incomp)
- 127 P – what else?
- 128 AM – Cataratas do Iguaçu
- 129 P – cataratas...
- 130 AMc – os shoppings modernos...
- 131 P – do Iguaçu... What else?
- 132 AM – os shoppings modernos...
- 133 P – muitos shoppings modernos (incomp) what else? O que que ele fala dos serviços que existem no Brasil em qualquer lugar que você for?
- 134 AA – excelente ...
- 135 P – os serviços tem uma infra-estrutura fantástica ... aí eles continuam falando... o que que falam em relação ao money?... (incomp) money ... o que que falam em relação ao money? (incomp)
- 136 AA – fala em barato
- 137 P – olha o que que ele coloca aqui ... vamos ver se vocês conseguem pegar (incomp) ... a life where your money goes much further ...
- 138 AM – ah! ... vale muito...
- 139 P – much further than you'd ever believe.
- 140 AMc – o dinheiro dele vale muito aqui ...
- 141 P – o dinheiro dele vale ... muito ...
- 142 AA – (incomp) é verdade ... é verdade ...
- 143 P – valorizam o dinheiro alheio ... né ...
- 144 AA – ahã ... (incomp)
- 145 P – nós vamos colocar aqui como sendo o ...
- 146 AA – dólar ...
- 147 P – dólar... what else ... (incomp) ele vai trocar ... em algum lugar ele vai fazer uma troca ... (incomp) what else?
- 148 AA – (incomp)
- 149 P – fala das agências ... quais as agências?
- 150 AA – Embratur ...

151 P – Embratur ...

152 AM – Varig...

153 P – Agora quero fazer uma outra pergunta pra vocês... according to your opinion... quem foi que produziu this text? ... Who wrote this text? Who? O que que é WHO? Who are you?

154 AM – quem é você?

155 P – quem é você? ... Quem? ... who wrote this text? Quem ... wrote ... what is wrote? ... wrote... vou colocar aqui e vocês vão ver uma coisa ... write ... wrote ... and written ... what is write ... eu acabei de ... isto que eu fiz ... eu wrote

156 AMc – escreveu...

157 P – escrevi... então write ... escrever ... wrote ... escreveu ... written ... escrito ... eu perguntei who wrote this text? Quem escreveu esse texto?...

158 AM – aqui ó ... /treiv l/ and /leizu:/...

159 P – foi sob o ponto de vista de quem que foi escrito?

160 AM – de algum brasileiro UÉ!

161 P – mas este brasileiro está servindo alguém. Quem será que ele está servindo?

162 AM – Esta revista aqui ... oh (incomp)

163 P – A esta revista “travel and leisure”... então este texto foi veiculado onde? ... numa revista ... how do you say revista em inglês?

164 AA – Magazine...

165 P – magazine... magazine... este texto foi extraído de uma magazine que tinha como título ... ou que tem como título “Travel... what`s travel? ... travel ... you can travel from Campo Mourão to Maringá... from Campo Mourão to São Paulo...

166 AM – Viajar...

167 P – Viajar ... travel ... ou pode ser também viagem ... and leisure ... geralmente se você não vai a negócios... você vai a leisure...

168 AM – Lazer...

169 P – Travel and leisure...

170 AM – Viagem e lazer...

171 P – Isso... então esse texto foi veiculado numa revista cujo título é ... travel and leisure ... onde que dá impressão que esta revista... onde será que essa revista circula...

172 AMc – Canadá... Inglaterra ...

173 P – ela ... ela ... não foi escrita pra brasileiros com certeza ... oh ... ta ... então ela ela tem circulação no exterior ... provavelmente ela faça parte das revistas que ficam... nos planes... o que são planes?

174 AA – aeroporto

175 P – airport – avião ou airport ... aeroporto ... então nós temos que pensar ... sob o ponto de vista de quem que foi escrito este texto? Tem um lugar aí que dá uma pista ... ele é um texto publicitário ... está tentando convencer as pessoas a ... fazerem o quê? ... come and visit Brazil...

176 AA – Visitar o Brasil...

177 P – Só que tem algo mais ... eles querem que venha visitar o Brasil como?

178 AA – de avião...

179 P – através do que?

180 AMc – através das empresas de turismos ... (incomp)

181 P – éh ... qual empresas?

182 AM – aquelas ali... oh... Varig ... Embratur...

183 P – Então nesse texto ... ele fala do Brasil... mas ele tá fazendo propaganda na verdade de quem?

184 AA – das empresas de viagem...

185 P – ah! Dessas agências que foram citadas aqui... que é Varig...

186 AM – Embratur

187 P – Embratur ... ta... então... vocês na leitura que vocês fizeram ... vocês iam parar pra perceber que esse texto na verdade é um ad... ad ... uma propaganda de ... dessas duas empresas de turismo...

188 AA – Não...

189 P – não ... ah ... o que vocês... se eu não chamasse atenção ... deixasse ... o que ... vocês leriam esse texto e achariam que ele é o quê? É um texto que tem que objetivo?

190 A – Dar informação...

191 P – Dar informação ... ta ... aí eu quero mais de vocês... agora eu vou ler cada parágrafo e vocês vão dizer pra mim ... se vocês têm algum conhecimento que prove que o que está escrito aqui não é true ... O que que é true?

192 A – verdade

193 P – verdade ... verdadeiro ... e se vocês tiverem argumentos que provem o contrário vocês vão me dizer... vão justificar ... vão pegar firme ... aí no negócio ... ta ... (incomp) até onde você tem conhecimento de informações que provem o contrário do que está escrito aqui ... Let`s go ... first paragraph... getting to know a country like Brazil is like watching a great play BY SOCCER KING PELE ... (ouve-se alunos discutindo) ãh ... o que que ta dizendo nesta frase aqui? Getting to know a country like Brazil...

194 AM – Você não conhece o ... conhece o ...

195 P – getting to know ... getting to know ... what`s to know?

196 AM – to know é ...

- 197 A – conhecer
- 198 P – conhecer... vir a conhecer a country like Brazil... a country ...
- 199 AM – country ... país...
- 200 P – um país like Brazil ... like não é gostar aí em gente ... esse like tem função de preposição ou conjunção ... aí a função dele é como ... getting to know a country like Brazil ... vir a conhecer um país like Brazil...
- 201 AM – como Brasil...
- 202 P – como Brasil is like watching a great play by soccer king Pelé ... is like WATCHING ... eu chamei a atenção de vocês pra esse verbo na aula passada ... watch ... if you are in front of TV... you are watching...
- 203 A – assistindo...
- 204 P – ta assistindo ... is like watching a great play ... what's play? Quando o Corinthians...
- 205 AM – joga ...
- 206 P – está jogando contra o Palmeiras isto é uma play
- 207 A – é um jogo ...
- 208 P – é uma partida ... um jogo ... is like watching a great play by soccer king Pelé...
- 209 A – partida de futebol com o Pelé...
- 210 P – isso ... quando ele coloca ...
- 211 AMc – mas king é rei ...
- 212 P – é ... assistir a uma partida de futebol com o rei Pelé ... o que que eles estão buscando lá ...lá no conhecimento do leitor ... o que que eles buscam no conhecimento do leitor? ... o que que eles tentam construir? Que imagem eles constroem?
- 213 AM – que o povo gosta muito de futebol...
- 214 P – que o povo gosta muito de futebol
- 215 AM – é ...
- 216 P – que lá fora o Brasil é conhecido como o país do ...
- 217 AA – futebol...
- 218 P – futebol ...
- 219 AA – lá fora..
- 220 P – lá fora ... e ... por que que eles usam king Pelé...
- 221 AR – porque o Pelé é king...
- 222 P – porque o Pelé é o king... o que que é o KING?
- 223 AV – Rei...

224 P – é o rei ... então se eles colocassem lá ... é como assistir a uma partida com o Edmundo por exemplo... que imagem que o Edmundo TEM...

225 AA – (incomp)

226 P – oi ... é uma imagem positiva?

227 AM – Ah ... o pessoal que gosta de vê luta livre ia vir (a professora ri)

228 P – Então ... nós já começamos a perceber que ele usa coisas positivas ... e vocês estão dizendo que o hoje o Brasil não é MAIS o país do futebol ... Why? ... Why?...

229 AR – Por quê? ... porque agora a França está colocada acima do Brasil no rank do futebol (incomp)

230 P – It's a feeling that thrills you every moment everywhere you go in each region (incomp)... It's a feeling ... feeling ... feeling tem a ver com aquilo que você...

231 A – sentimento ...

232 P – sentimento ... it's a feeling ... it's a feeling that thrills you ... que deixa você ... vamos gente ... excitado ... entusiasmo ... It's a feeling that thrills you every moment ... every moment ... todo momento ... everywhere ... todo ... se eu coloco where ... eu quero saber o que? Where do you live?

233 AM – pergunta...

234 P – Where do you live? ... where ... I live in Campo Mourão...

235 AM – Onde ...

236 P – Onde ... então onde se refere a quê?

237 A – Lugar ...

238 P – lugar ... everywhere ... every ... everybody...

239 AA – todos ...

240 P – então everyWHERE?

241 A – em todos os lugares...

242 P – todos os lugares... Every moment ... everywhere you go...

243 AR – Go ...

244 P – Go ... everywhere you go ... What's go? ... não é o goal lá não ... este go ... é esse aqui (incomp)
Everywhere you go ... em todo lugar que você vá...

245 AA – Ah!!! Ah!!!

246 P – in each region ... each ... each one of you ...

247 AA – cada ...

248 P – lugares diferentes ... regiões diferentes ... em cada região ... each ... cada ... in each region ... each town ... town ... town is a synonym of city ... you can say city or you can say town.

249 AM – cidade ...

250 P – cidade ... ta ... tem alguma crítica ... alguma colocação sobre isso aqui ... conhecer o Brasil é o quê? ... É um sentimento ... tal de entusiasmo ... todo lugar que você for toda região (alunos vão falando no fundo e a professora repetindo) Is it true?

251 AMc – NO ... se ele for na favela lá de São Paulo...

252 P – Se ele for na favela de São Paulo ... na favela do Rio... Ele vai ficar entusiasmado ou afraid? Afraid ... medo ... what do you think? ... (incomp) oi...

253 AA – Se você (incomp) levava um tiro ...

254 P – então isso daqui não é também uma coisa verdadeira... more than just getting to know Brazil you live it ... o que que é more than?...

255 AM – muito ... bastante ...

256 P – Olhe ... Olhe ... more money ... nós queremos more money...

257 AM – mais dinheiro...

258 P – more than ... mais do que just getting to know Brazil ... getting to know Brazil... já tem lá em cima ... mais do que ...

259 AA – P – conhecer o Brasil...

260 P – you live it ...

261 AM – morar nele...

262 P – você...

263 AM – morar ...

264 P – você live it...

265 AV – é ... vive ...

266 P – você vive o Brasil ... quando você vem pra cá ... você se sente tão em casa ... que você vive o Brasil (alunos dizem ai ... ah – *tom de crítica*) você não só visita ... agora vamos ver o que que ele fala da vida do Brasil... a life full of sushine ... Do you know teh meaning of sunshine? We have the sun (desenha)

267 AA – sol ...

268 P – O.K. and today the sun shines ... sunshine...

269 AM – muito sol...

270 P – the susnshine ...

271 AM - raios de sol...

272 P – yes, I life full of sunshine ... a vida cheia

273 AM – de ... de... luz...

274 P – Al... luz de sol ... luz de sol mesmo ... almost all year through ... almost ... hoje almost all the student come ... today ... hoje ... almost all the students are here ... Quem tá faltando? ... ta faltando muita gente? ... almost everybody is here...

275 AM – muita gente veio ...

276 P – quase ... almost é quase ... almost all year ... quase...

277 AA – quase todo o tempo ... quase todo o ano ... along 4604 miles ... the Atlantic Coast... então...

278 AM – é muito grande a costa do atlântico...

279 P – durante quase todo o ano nós temos ... durante quase todo o ano nós temos sol na região praiana ... is it true?...

280 Amc – não é totalmente true ... mas ...

281 P – continuando ... the vibrant life of cities such as Rio... São Paulo... Recife ... Salvador ... Brasilia ... Manaus ... (incomp) Porto Alegre ... vibrant LIFE ...

282 AM – vida vibrante ...

283 P – vida VIBRANTE ... (incomp) Rio... São Paulo ... Recife ... Salvador ... então o autor citou algumas das cidades mais ...

284 AA – famosas ...

285 P – famosas e o que que ele diz aqui como que ele qualifica a vida nesta cidade?

286 AM – vibrante

287 P – vibrante ... será que todo mundo que mora lá tem uma vida vibrante?

288 AM – não ...

289 P – (incomp) que informação que vocês tem a respeito dessas cidades que são mencionadas aqui?

290 AA - muitos assaltos

291 P – tem muitos assaltos ...

292 AA – trânsito infernal ...

293 P – trânsito infernal ...

294 AA – poluição ...

295 P – oi ... poluição ... what else?

296 AA – (incomp) stress

297 P – muito stress ... e about the health? Sobre a saúde das pessoas que moram lá?

298 AM – Eles têm uma má qualidade de atendimento hospitalar...

299 P – o atendimento hospitalar (incomp) and about the DRUGS? What do you know about the drugs? Drugs? O que são DRUGS?

300 AA – Drogas

- 301 T – vocês ouviram alguma coisa sobre isso nessas cidades?
- 302 AM – Drogas (alunos riem e dizem chii!!!)
- 303 P – Have you ever heard anything about them?
- 304 AM – é como que é ... aquilo lá ...pelo canal... (incomp)
- 305 P – Geralmente eles se reúnem ONDE ... nas favelas...(INCOMP) lugar mais perigoso principalmente no Rio e São Paulo... e about the PRISON? ... Prison...
- 306 AM – prisão...
- 307 P – sobre as prisões desses lugares...(falam ao mesmo tempo... incomp)... ãh...
- 308 AA – rebelião...
- 309 P – muitas rebeliões... por que será que eles fazem rebeliões?
- 310 AMc – porque é muito lotado...
- 311 P – muito lotado... tem muita gente...o espaço é pequeno... and how could you solve this problem?... how could you solve...
- 312 AM – como solucionar...
- 313 P – este problema... quem tem alguma opinião de como solucionar o problema das prisões super lotadas ...
- 314 AMc – mandando eles trabalha...
- 315 P – fazendo com que os prisioneiros prisoners trabalhem work (vários alunos discutem ao mesmo tempo os alunos R, M e Mc discutem e riem (incomp))
- 316 P – na verdade se nós pararmos pra pensar ... hoje nós somos prisioneiros nas nossas próprias casas... não é VERDADE?... Alguém pode ficar em casa com todas as portas e janelas abertas sem ter grades nas JANELAS...
- 317 AA – (alguns acenam com a cabeça em sentido negativo e outros dizem...NÃO...)
- 318 AM – à noite...
- 319 P – Não ... mesmo de dia ... even during the day... (incomp) lá no meu bairro (fazendo gesto) lá no meu bairro já aconteceu de mulher estar na cozinha ou lá no quartinho de costura fazendo as coisas e de repente ela tá entrando em casa e pega alguém saindo com a TV pela janela...
- 320 AV – Nossa...
- 321 P – é sério... então... (incomp) copacabana... isso aí é uma coisa (incomp) por que que o pessoal está roubando cada vez mais TV... video cassette ... TV... because of the...
- 322 AMo – das drogas

323 P – Drugs... they ...need ...they...need material to change... to sell to buy drugs ... let's go on... the unspoilt tropical wildlife of the world's last great rain forest... The unspoilt tropical WILDLIFE of the WORLD'S last great rain forest...

324 AM – floresta intocada (isso) tropical ... (ta falando da floresta amazônica) grande floresta amazônica....

325 P – isso do you agree with that?

326 AM – não ... no ... not...

327 P – you need to remember that this text was written in (vira a folha e aponta para o texto) this text was WRITTEN IN ... quando que ele foi...

328 AMc – junho de 98...

329 P – junho de noventa... de 88

330 AR – NOSSA...

331 P – então esse texto foi escrito há... quantos ANOS...

332 AM – ah... treze anos...

333 P – So we need to take care... o que ele diz aqui ... será que na época quando ele disse era verdadeiro ou já tinha algum ... alguma mentirinha... e hoje... se nós associarmos que hoje os problemas estão cada vez maiores... de repente naquela época era um POUCO mais ameno...

334 AR – ah ... isso explica a primeira parte ...

335 P – AH ... por isso é que se explica a primeira parte... porque... lá em 88 o Brasil ainda era o país do futebol... So let's go on... (incomp) por isso é importante sempre que vocês lerem um texto que vocês façam o que... observem a data ... when the text was written... quando o texto foi ... escrito... por que todo texto faz parte do QUE ... ele acontece no VAZIO... não... ele acontece num momento histórico ... ta ... você vai escrever aquilo que você está vivendo... então ... hoje... se você escrever um texto hoje... você vai escrever aquilo que você vive hoje ... daqui a quinze anos a realidade vai ser diferente... você tem que contextualizar... do you remember that I always called your attention about ah ... contextualize a text... eu sempre chamava a atenção de vocês... contextualize ... veja qual é a posição do emissor ... veja como ele fala... de onde esse texto foi tirado... tudo tem seu objetivo... nada acontece por acaso ... ta ... então ele foi produzido num momento histórico específico... let's go on... ah... então falando lá da floresta tropical... tem alguma coisa que vocês discordam do que está colocado aqui... do you DISAGREE... (incomp) totalmente diferente ... será que naquela época não tinha esse problema de devastação ... (incomp) era menor né... e hoje o que que nós sabemos desse problema hoje... (incomp) muitas queimadas ... só as QUEIMADAS ... por que que eles estão queimando... por que que eles estão derrubando... o que que nós

podemos fazer para que isso mude... na aula passada ... last class Mc told us a great thing ... what's a great THING... uma coisa (incomp) an important thing... (incomp) oi ...

336 AMc – nem me lembro...

337 P – ele não se lembra mas eu me lembro ... ele disse o seguinte... que para nós mudarmos o país ...

338 AMc – agora eu me lembro...

339 P – que pra nós mudarmos as coisas... o que que nós PRECISAMOS ... we need first to change our city ... our house ... our school... nós temos que começar na verdade in our HOUSE ... our school... our borough... o que que é borough... Lar Paraná is a borough...

340 AA – bairro...

341 P – bairro ... our city

342 AA – cidade...

343 P – our state... country and so on... tá ... então nós temos que começar aos poucos ... ta ...é (incomp) muitas vezes nós temos que começar primeiro mudando ourselves (fazendo gesto)

344 AM – nós mesmos...

Transcrição: Aula de 01/06/01

(a professora conversa, retoma o que viram na aula anterior enquanto os alunos chegam e se organizam. Alguns alunos estavam sem material porque faltaram na aula anterior. A professora chama a atenção devido ao fato de chegarem atrasados e impedirem que a aula comece no horário. Neste dia havia poucos alunos na sala.)

001 P – ... nós estávamos... nós estávamos discutindo que ...ah ... aquilo que um texto publicitário diz nem sempre ... nem sempre ...

002 AMc – arrumei a caneta ... é verdade ... nem sempre é bem o que eles dizem...

003 P – nem sempre é verdadeiro ... ou eles têm uma outra intenção...

004 AM – ou eles exageraram um pouquinho...

005 P – eles exageraram um pouquinho... (incomp) ta ... nós estávamos ... nós discutimos o primeiro parágrafo ... o R foi o que mais se destacou na discussão do primeiro parágrafo... por que será HEIN ... does he like SOCCER... (alguns alunos riem) ... does he like SOCCER...

006 AM – very...

007 P – He *like* a lot... bastante... (acenam que sim) então o R... qual foi o posicionamento do R em relação ao primeiro parágrafo ... quem se LEMBRA...

008 AV e AM – negativo

009 P – o que que diz aqui no primeiro parágrafo (neste momento retomam o que haviam discutido na aula anterior e o SM acrescenta que mesmo o Brasil estando em declínio no futebol, este continua sendo uma paixão nacional) aí depois nós discutimos o segundo parágrafo ... in the second paragraph... o que que falava ali no second paragraph ... (retomam a discussão da aula anterior, enfatizando o posicionamento deles em relação as favelas de São Paulo e do Rio e assim vão até o quinto parágrafo)

016 AR – tecnologia

017 P – what else... um turista vai numa cidade procurando O QUE ...

018 AMc – lazer...

019 P – que tipo de LAZER uma cidade grande oferece... pro turista ... VAMOS PENSAR...

020 AMc – pontos turísticos

021 P – pontos turRÍSTICOS (incomp) coisas bonitas pra que as pessoas visitem... e ... tem ... vocês sabem de algum ponto negativo dessas cidades aqui...(incomp) for example ... São Paulo... (iincomp) São Paulo there isn't a good traffic... what else...

022 AM – good traffic...

023 P – There isn't ... o que que é there isn't

024 AM – ao contrário

025 P – there isn't ... não tem ... there isn't ... não tem ... não há ... what else ... o que que tem...

026 A – roubos

027 P – there are thefts ... thefts...

028 AMc – o que que é thefts...

029 P – roubo... isso se opõe a vibrant... what else ...

030 AA – poluição

031 P – pollution... what else... violence... what else ... (incomp) a lot of drugs ... a lot of drug addicted ... o que que é drug addicted... who takes drugs is a drug addicted... um ... drogado... viciado... drogado ... viciado ... drug addicted... addicted ... segundo as notícias ... quando o pessoal da palestra ... o pessoal lá da fazenda esperança ... durante a palestra deles ... eles falam assim ... o adicto ... então o que que é o adicto ... é o viciado ... em inglês addicted... ah let's go on... aí nós passamos para the unspoilt tropical wildlife of the world's last great rain forest ... o que que fala aqui mesmo? The unspoilt tropical wildlife ... (incomp) que ainda está ... quem se lembra o que é unspoilt?

032 AMC – Intocada.

033 P – Intocada, intacta, não mexida... of the world's last great rain Forest... o que que é great?... Ah gostei de ver. (o aluno está procurando entre suas anotações)

034 AR – Grande.

035 P – Grande. Great rain Forest... O que que é rain?... We have the sun... Vocês viram como que eu draw bonito ó? O que que é um draw mesmo?

036 A – Desenho.

037 P – Desenho. We have the sun, we have the clouds and we have the rain.

038 A – Chuva.

039 P – Chuva, aí que que a gente tem... rain Forest

040 A – Chuva...

041 P – Floresta da chuva?...

042 A – Não.

043 P – Rain Forest é floresta tropical ... tá. The meaning of rain Forest ... Floresta tropical tá? Então ele tá falando aqui que a floresta tropical que nós temos no Brasil is uns... unspoilt .

044 A – Intocada.

045 P – Ela é intocada, ela ainda não foi mexida. Do you agree with that? Do you agree? What is do you agree?

046 A – Do you?

047 P – Do you agree... with that? You can agree or disagree.

048 A – Vocês concordam?

049 P – Yes. Vocês concordam? Do you agree?

050 A – Eu discordo.

051 P – Ou discordo and ... os meninos lá que ainda não falaram nada , as meninas... Vocês concordam que a floresta Amazônica ela não foi tocada, não foi mexida? (a aluna balança a cabeça negativamente). No, why? Vai Júlia.

052 AJ – Porque não tem nenhum lugar que o homem já não tenha mexido.

053 P – Porque não tem nenhum lugar que o homem ...

054 AJ – Sabe tem ...(incom)

055 P – Vocês já ouviram alguma coisa pela tv, já... já viram alguma reportagem mencionando o problema da floresta Amazônica?... Já.... Por um acaso assistiram ao... ao Globo Repórter ... falando sobre lá... sobre that place? Sim , e o que vocês ouviram? Eles estão....(um aluno sussurra desmatando) desmatando. Por que que eles estão desmatando? É um... Isso é feito de uma maneira legal ou ilegal?

056 A – Ilegal.

057 P – A ilegal is not legal. Então o desmatamento que tem lá é ilegal. Let's go on... The splendour and beauty of the Foz do Iguaçu falls. The splendour and beauty... Splendour... esplendor and beauty. Quem já

assistiu aquele filme ... ah...Beauty and the Beast...eu acho que eu tra... não ...não foi com vocês não ...

The beauty and the beast Adriana?

058 Aad – É...(incom)

059 A – A bela e a...

060 P – The beauty and ...han...Beauty and the beast

061 S – A bela e a besta.

062 P – Isso a Bela ...e a fera. Então o que que é beauty?...(um aluno bate na cabeça do colega que respondeu falando algo incompreensível) Beauty...vocês assistiram o filme. Beauty...ah...The splendour and the beauty of the Foz do Iguaçu falls ...

063 AA – A Bela...

064 P – o esplendor...

065 A – a bela...

066 P – E a beleza e a bela ... a resposta de alguém ... vocês... alguém daqui visitou Foz do Iguaçu? (alguns alunos murmuram algo incomp) não? Eu vi um... uma solicitação de um ônibus... acho que pela Diule? Vocês? É eu havia dito que a minha intenção seria leva-los até Foz do Iguaçu. (hei..hu...) E... eu ... eu ... cheguei hoje e fui falar com a Sueli ... ela disse ... ah ... eu vi aqui alguma coisa com o nome de pessoas do 2º ano... então se vocês estão pensando em se organizar pra ir pra lá... vocês podem contar comigo...

067 AMc – nas férias

068 P – nas férias?

069 AMc – É legal (incomp)

070 P – Pra mim não tem problema (aluno balança a cabeça afirmativamente) Ta? Agora o ideal ... vocês estão pensando em ir num domingo, né? (SMc balança a cabeça afirmativamente). O ideal seria durante a semana... É mais barato pra visitar porque tem lugares lá que vocês terão que pagar... é mais barato... tem menos gente... então é menos perigoso pra vocês... (aluno comenta algo incomp e a professora acena concordando)

071 P – Porque (incomp) eu fiz... eu fiz... até eu fiz um projetinho colocando lugares que... que poderiam ser visitados... e inclui... mas aí a gente sairia daqui bem de manhãzinha, lá pelas 6 h da manhã e chegaria lá até umas 9 h , aí ... já com tudo cronometrado de tal hora a tal hora ... já agendaria pra visitar... porque tem o parque das aves... entendeu? ... eu ligaria lá... só que durante a semana... durante a semana fica mais em conta, tem menos movimento... é mais fácil deles explicarem as coisas pra gente... porque no final de semana tem mais gente.

072 AMc – Fim de semana é quando eles aproveitam pra ir lá...

073 P – É (alguém (SL) fala algo incomp) Então aí... não sei... se vocês quiserem eu posso ver com a Inês a questão do ônibus ... pedir pro N.T... I don't think it's a good idea... eu acho que ele não dá ... tem que tentar... mas eu acho que dá pra gente tentar por outro caminho... pro outro caminho... enquanto vocês tentam por aí eu tento por aqui. Ta? So let's go on... the relaxed and happy life of 130 million people ready and waiting for you with open arms and a smile... que que tá dizendo aqui?... (incomp)

074 P – The relaxed (professora e alguns alunos riem) the relaxed and happy life...

075 Ani – vida feliz e relaxada...

076 P – relaxada.... of 130 million people...

077 Ani – cento e trinta...

078 P – cento e trinta...

079 AA – milhões...

080 P – milhões...

081 AA – de pessoas ...

082 P – de pessoas... ready ... are you ready? Que é ready...

083 AA – ready é (incomp)...

084 P – não...não... quando o professor fala pra vocês assim... are you ready...

085 Ani – É no momento da leitura ou alguma coisa assim...

086 P – vocês estão ...

087 Ani – corretos...

088 P – prontos ... ready... prontos... são 130 milhões de pessoas felizes... relaxadas ... ready and waiting for you...

089 AM – preparados para receber você...

090 P – preparadas para receber você... COMO? With open arms and a smile...

091 AM – É tá com um sorriso e braços abertos...

092 P – sorriso e braço... braço aberto... and now? ... agora eu quero ver... what do you have to tell me about this paragraph?

093 Ani – (incomp) caótico (incomp) cor da pele ... (alunos riem)

094 P – Ta... então vocês acham que aqui it isn't true... it isn't true... não é...

095 Ani – verdadeiro...

096 P – verdadeiro... além do tráfego agitado... além do ... ah... o que mais que você falou?

097 A – É dos roubos da violência...

098 P – dos roubos ... da violência e dos outros problemas ... tem algo que eu acho que ainda é mais sério e faz com que o brasileiro não consiga ter uma vida feliz e relaxada...(alunos falam algo incomp)

- 099 P – provavelmente aqui na sala nós tenhamos pessoas que na família enfrente esse problema...
- 100 A – É ... vícios...
- 101 A – stress ...
- 102 P – tem stress... mas o que que provoca o stress nas pessoas?...
- 103 AA – alguns alunos murmuram e depois alguém fala) ah agitação...
- 104 P – agitação... mas uma pessoa que é agitada é porque ela tem trabalho... ela tem ... estuda... ela tem... many things to do, ta?... o que faz com que numa casa você não consiga ser totalmente happy?
- 105 A – feliz ... é happy...
- 106 P – o que que faz com que vocês não sejam totalmente happy? You have your father... (incomp)
- 107 P – tem gente que não vive com o father e com a mother... mora com outras pessoas... mas eu me lembro que naquele questionário que eu apliquei teve ... teve... alguns colocaram pra mim assim... my father doesn't work... que que é doesn't work?
- 108 AM – é trabalha...
- 109 P – doesn't work...
- 110 AM – não trabalha...
- 111 P – não... trabalha... isso aqui é um problema do Brasil? (alunos balançam a cabeça afirmativamente) job o que que é job?
- 112 A – trabalho ... trabalho...
- 113 P – trabalho... as pessoas que não têm um job... elas conseguem ser felizes... relaxed? (alunos balançam negativamente a cabeça) e tem esse problema no Brasil?
- 114 AA – tem
- 115 P – qual é problema?
- 116 Ani – (incomp) ... trabalho
- 117 P – problema do ...
- 118 Ani – desemprego...
- 119 A – é que depende da pessoa... né...
- 120 P – depende da pessoa?
- 121 A – é que algumas pessoas são felizes por não trabalhar
- 122 P – alguns são felizes por não trabalhar. Let's suppose... vocês lembram o que que é let's suppose? Vamos...
- 123 A – supor...
- 124 P – supor ... imaginar ... you are married... what's married? (faz gesto mostrando a aliança)
- 125 P – casado...

126 P – casado... you have three children...

127 A – três filhos...

128 P – três filhos and you don't have a job...

129 A – não tem trabalho...

130 P – não tem trabalho... are you going to be happy?

131 A – no...

132 P – no – além do job... nós temos um outro problema no Brasil... e eu acho que vocês (incomp) e impedem as pessoas de serem completamente felizes...

133 A – Saúde?

134 P – Health ... pro a ... a falta de organização na saúde... e além disso... todo o mundo ... in your opinion... ah... does everybody have a place to live? Have a place to live? Tem um lugar pra morar?

135 A – moradia

136 P – yes ... we have another problem... que é o problema da casa própria... ah ... uma pessoa que ganha one hundred and eighty reais...

137 A – é um assalariado...

138 P – and this (incomp) use to pay rent... do you know the meaning of rent? Rent... if you don't have a house you need to pay rent ... que que é rent? You don't have a house... you don't have a house...

139 A – ...(incomp) eu não tenho casa...

140 P – you don't have a house today... so you need to rent one... você tem que...

141 A – pagar aluguel...

142 P – pagar aluguel... you need to rent a house ... you need to buy (faz gesto)

143 A – comida...

144 P – food... you need to buy food... e aí ... vem a questão das clothes... health ... saúde... medicine... que que é medicine?

145 A – emprego... comida...

146 P – medicine...

147 A – comida...

148 P – remédio... (incomp) Tá ... então tem ... uma família... ela não precisa só da house... ela precisa de food... ela precisa de clothes... ela precisa de outras coisas (incomp) que... é muito difícil uma pessoa com cento e oitenta reais... às vezes é mais feliz que uma pessoa que tem milhões... mas ser relaxado é ... meio complicado com cento e oitenta reais né... três filhos and so on... So.. ah... but... tem um lado positivo nisso aqui... que todo o mundo diz que o brasileiro...ele é o quê... ele é uma pessoa que recebe mal ou que recebe bem...a maioria diz que o brasileiro ele é ... tem que ta sempre sorrindo é... ele recebe bem o

estrangeiro... isso é o que dizem... de repente... tem aquele que prova o contrário... mas ... isso é verdade... sempre que o brasileiro espera alguém... ele espera... de boa vontade... né... então ah... esse lado não é totalmente negativo... aí continuando... a life enfolded in the comfort and facilities of a modern and efficient service infrastructure... wherever you go... e daí...

149 A – ah ... eles procuram uma boa infraestrutura...

150 P – uma boa infraestrutura...

151 A – é facilidades da modernidade...

152 P – facilidades da modernidade... e daí...você têm a facilidade da modernidade at home...

153 A – hum...

154 P – do you have? (alunos fazem gestos)... mais ou menos... algumas coisas você têm ... outras não... because it's so ... (faz gesto)

155 A – expensive...

156 P – expensive... não dá para todo o mundo ter as facilidades da modernidade... we need to work a lot... trabalhar... muito e claro... se você tem que pagar aluguel e comprar alimentos... as coisas que fazem parte da modernidade a gente deixa pra ... segundo...

157 A – plano...

158 P – plano...ah... with first-class hotels... modern shopping centers...and restaurants serving delicious Brazilian dishes... hotéis ... de primeira...

159 A – classe...

160 P – classe ... what else?... modern shopping centers...

161 A – modernos shopping centers...

162 P – yes... restaurants serving delicious Brazilian dishes...

163 A – é restaurantes que servem deliciosos...

164 P – pratos brasileiros... E aí... você acham que nós... let's suppose... we're going to Foz do Iguaçu... nós já vamos no mesmo dia para não ficar num hotel... WHY...por que o hotel...

165 A – é muito caro...

166 P – é muito caro... alguém tem alguma idéia de quanto fica para você pernoitar num hotel de primeira classe?

167 A – não faço idéia...

168 P - não faz idéia? It's more than two hundred reais... two hundred reais...

169 A- duzentos ...

170 P – duzentos reais... ah... tem alguns hotéis que cobram inclusive em dólar... (conta uma história de uma amiga que foi até lá no ano anterior e quanto pagaram)

171 P – ah restaurants serving delicious Brazilian dishes... Do you think it's possible to go? Quanto vocês acham que nós gastaríamos pra... comer num restaurante de primeira classe... um prato brasileiro bem legal...

172 A – cinquentão...

173 P – cinquentão ...

174 A – 1,99

175 P – um e noventa e nove... aqui em campo mourão nós também comemos por um e noventa e nove... não comemos...

176 A – é

177 P – e ... é uma delícia mesmo? Is it delicious? (alunos comentam – incomp) O.K. and let's go... a life where your money goes much.... much further than you'd ever believe... you (incomp) o que que fala aqui?

178 A – a Ma quer falar agora...

179 P – É ... a Ma tinha falado isso aí... o que que ... e o que que tem a ver com essa... essa... nesse parágrafo... a life where your... your money... o que que é money?

180 A – dinheiro...

181 P – dinheiro ... goes much... much further...

182 A – muito... muito...

183 P – ele vai ... (gestos) ...

184 A – render muito...

185 P – render muito... o que que ele ta querendo dizer aqui?

186 A – que o dólar ta muito alto...

187 P – que se eles trouxerem o dólar pra cá... chegando aqui... dá ... vai render bastante... não vai?

188 A – vai ...

189 P – vai... então de uma certa forma (alunos comentam incomp) aqui há uma desvalorizaçãoda nossa ...

190 A – moeda ...

191 P – moeda... ta ... where exchange rates favorable to the dollar bring you closer to Brazil... on Varig – Brazilian airlines... with several flights every week... e aqui ele tá dizendo o quê? Que tem uma.... O que que é?

192 A – linha aérea...

193 P – favorable... olha lá que vocês sa... é uma palavra transparente (alunos olham para a folha) ... favorável... o que que nós temos que que é favorável aqui? Exchange rates... vocês lembram que eu falei

aquele dia o que é exchange rates? Do you remember... if you have dollar and if you want reais you need to exchange... você tem que...

194 A – trocar...

195 P – trocar... então aqui no Brasil ... favorece a troca ... de moedas... wherever you'd like to know more about Brazil... contact your travel agent... Varig... or Embratur... the Brazilian Tourist Board... então a pessoa leu tudo isso aí... ficou motivada a conhecer o Brasil... que que ela tem que fazer? (incomp)

196 P – contact ... o que que é contact...

197 A – contactar...

198 P – contactar quem mesmo...

199 A – Embratur...

200 P – Embratur ou...

201 A – Varig ...

202 P – Varig... come visit Brazil... vehan visitar o Brasil... because the life you live here is fit for king... o que que tá dizendo aí?

203 A – alguma coisa com rei...

204 P – The life... because the life you live here ... because the life you live here ... o que que é life?

205 A – vida

206 P – a vida that you live here ... que você ... we have life... quem tem life live...

207 A – vive...

208 P – vive então quem tem vida vive... the life you live here ... is fit for a king...

209 A – você vive... você vive...

210 P – a vida que você vive aqui é uma vida de rei ... Do you agree with that?

211 A – ai... ai...

212 P – vocês concordam com isso? Que a vida que nós temos aqui é uma vida ... é a vida de um rei...

213 A – virge nossa...

214 P – oi? Vocês concordam pessoal aqui? De que a vida que nós temos é uma vida de rei?

215 A – em partes ...

216 P – em partes? Why?

217 A – ah... (incomp)

218 P – algumas vantagens nós temos... nas cidades pequenas... no interior... não tem violência... (alunos riem e falam coisas incom)

219 P – o trânsito está começando a ficar... heavy... sabe o que é heavy? (alunos confirmam) Então diga!

220 A – (incomp) corrida (incomp)

221 P – corrida? (alunos falam coisas incomp) que horror! Mas então é aqui no Lar Paraná...

222 A – é aqui ... é aqui no Lar Paraná... é verdade...

223 P – é por culpa de vocês ... vocês não tão fazendo aquele trabalho que o Mc disse ... tem que começar a melhorar ... nós ... nós mesmos... temos que começar a melhorar ... daí nossa casa ... nossa bairro...

(alunos falam coisas incomp) ta... aí termina o texto... daí ele termina o texto dizendo assim... just ask Pelé... o que que é just ask Pelé? Just ask Pelé? O que que é ask? I'm going to ask you a question... ask... se eu faço uma question eu estou asking...

224 A – perguntando...

225 P – perguntando... então ask...

226 A – pergunta...

227 P – pergunta ... just ask Pelé...

228 A – Pergunte pro Pelé...

229 P – pergunte pro Pelé ta se eles perguntarem pro Pelé... o Pelé vai falar que a vida que ele leva é igual a nossa ou é uma vida de rei?

230 A – vida de rei...

231 P – é uma vida de rei... but our lives aren't like him... a nossa vida ... our lives... aren't like him (um aluno passa a mão na cabeça do outro) diferente da dele... eu havia pedido para que vocês tentassem fazer em casa...

232 A – Ixi

233 P – e pelo jeito não fizeram ... incomp) ah... ta... não deu pra entender então? Então vamos ver lá... ah agora que nós já ... agora que nós já vimos todo o texto... vai ficar fácil pra vocês responderem... what does the text say about our beaches? O que que é beaches? (inicia na fala 234 e vai até a 590 - a professora passa vários minutos discutindo as atividades. Os alunos têm dificuldade para entender os enunciados por falta de vocabulário e também não sabiam como responder a uma questão somatória. A professora explicou-lhes o procedimento para resolver este tipo de questão, explicou também os numerais ordinais e como estes são abreviados. Explica também os termos *other, another, instead, give up*. Depois lida com a questão do *plural dos substantivos* fazendo dom que os alunos descubram o qu e as palavras extraídas do texto tinham em comum e os mesmos conseguiram chegar ao que a professora esperava. Como tiveram dúvida ela falou sobre os pronomes)

590 P – ... eu vou começar a trabalhar com vocês a ... provavelmente eu não dê o texto hoje, mas eu vou começar a explorar com vocês sobre São Paulo... about São Paulo... Who knows São Paulo here? Who knows São Paulo? (incomp) who knows São Paulo? (incomp) who knows... quem ... que... que é who knows mesmo? Quem sabe o que que é know? You know ... a hora que eu colocar no quadro vocês vão

saber know... know ... eu... já expliquei pra vocês o que era know. O dia que eu cheguei aqui, eu não precisei ficar falando (incomp) isso, conhecer... know ... conhecer ... who knows São Paulo? (incomp) você conhece? Ninguém conhece São Paulo ... capital?

591 A – não ...

592 P – AMo ... AMa ... AH ...

593 A – A AT ...

594 P – AT ... ah ... então eu quero que vocês falem pra mim ... agora eu vou perguntar para os que não conhecem ... como vocês ... how do you imagine São Paulo? How do you imagine? (incomp) Qual é a imagem que vocês têm de São Paulo in your minds (incomp) a lot of pollution ... a lot of pollution... o ... quando você tem people ... você usa many ... tá ... quando você tem o happy ... você usa very ... quando você tem hot ... você usa ... usa very ...

595 A – por quê?

596 P – com adjetivo e advérbio você usa very ... com substantivo você usa many... então people é um ... vocês acabaram de falar pra mim que people é um substantivo ... então você ... você pode contar people não pode? Então você usa many ... many people ... many people... muitas pessoas ... It`s very hot...

597 A – muito quente...

598 P – ta muito quente ... I`m very happy ... muito... feliz... agora eu falo assim...ah... que aquele leite... aquele café ... está com muito açúcar...

599 A – ta muito doce...

600 P – muito açúcar ... much (incomp) sugar ... tem muito açúcar ... there is much sugar... tem muito açúcar ... there is much sugar ... muito ... quando você conta... quando você contar um substantivo... você usa... many... quando você não consegue contar um substantivo você usa much ... e quando você tem advérbio ou adjetivo... você usa ...

601 A – very...

602 P – very ... tá ... então vamos lá ... tem muita pollution ... tem muita...

603 A – professora e very much significa o quê?

604 P – muito... muito... muito... é uma (incomp) você usa o very much para enfatizar... ta ... thank you very much... muito obrigado... people tem muitas ... a lot of people ... many people ... o que mais ... que que você pode fazer em São Paulo... what can you do in São Paulo? (incomp) ah..ah...ah... protect ... protect... protect yourself ... proteger dos assaltos... não tem nada de legal em São Paulo?

605 A – tem.. tem...

606 P – ah? There are many places to visit... places to visit ... que que places que nós temos pra visitar em São Paulo? Playcenter... what else...

607 A – Carandiru...

608 P – ãh ... agora o pessoal que já foi pra São Paulo... o que vocês visitaram? (incomp) cartódromo... parque do Ibirapuera... what else... tem shopping centers... yes... a lot of shoppings qual que é... qual que é o lay out da cidade lá ... é mais ou menos igual a Campo Mourão (risos) qual que é a cidade de São Paulo ... quando vocês vêm ... Assistem às reportagens sobre São Paulo ... que que tem... prédio... there are houses... downtown ... que que é downtown? A Índio Bandeira ... ali ... a Catedral é downtown Campo Mourão ... centro ... que que nós temos lá ... a lot of ... (incomp) ali nós temos os ...

609 A – prédios...

610 P – buildings... que que é um building? São os...

611 A – prédios...

612 P – a lot of buildings... buildings... e sobre a vida noturna.... What do you know (incomp) ei AMc tá mal... hein... (incomp) o que vocês sabem sobre a vida noturna de São Paulo... what do you know?

613 A – tem boate... bares...

614 P – tem boates... tem bares... tem danceterias.... bastante lanchonetes and so on... se vocês... se fosse para vocês visitarem São Paulo... would you like to go there? Would you like to visit São Paulo? Sim? Why? (incomp) Why? Num é uai de mineiro não... tudo bem que eu sou casada com mineiro mas não tem nada a ver com isso...

615 A – Ah...

616 P – why? O que que é why? (incomp) why am I here? (incomp) Ah? Ah... ah... num é right é why... é um pronome interrogativo... why am I here? I'm here to...teach you...

617 A – quem ... o que ...

618 P – why ... lembra que eu já falei oh... toda vez que aparece o why nós precisamos responder com because... (incomp) o porque é junto ou separado? O why é o porque ... da pergunta ... E o because é o porque...

620 A – eu não falei que eu tinha anotado?

621 P – Ah... então... why would you like to visit São Paulo?

622 A – Por que você gostaria de visitar São Paulo?

623 P – Por que você gostaria de visitar São Paulo? (incomp) Ah... vocês não gostariam de visitar São Paulo?

624 A – Ah ... eu gostaria....

625 P – Quem gostaria ... why? Quem não gostaria ... why not?

626 A – Ah... professora... porque deve ter coisa legal lá ... né?

627 P – gostariam porque deve ter coisa legal lá.... que tipo de coisa legal? (incomp) ah?

628 A – Ah... tem os shoppings ... um monte de coisa legal...

629 P – Ta... você teria a oportunidade de ir a lugares diferentes... E quem não gostaria... porque não gostaria... why not... (incomp) por causa da violência? (incomp) oi? (incomp) Por causa do trânsito (incomp) e quem mais não gostaria ... dê uma justificativa... porque que não gostaria...(incomp) Oi? Por que tem medo dos maconheiros... dos ladrões ... dos traficantes...e... oi?

630 A – (incomp) Aqui também tem isso...

631 P – aqui também tem isso... só que qual a diferença de lá e daqui? (incomp) aqui é em número menor...(incomp) Então o texto que nós vamos trabalhar... the text we're going to work is about São Paulo and this text is going to describe a little bit about São Paulo... O que que é describe? Describe... (incomp) in English or Portuguese... A professora titular vai contar uma piadinha sobre São Paulo pra vocês... (Ela conta a piada e depois discutem sobre os comentários de que o governo paulista estaria incentivando o pessoal do nordeste a voltar pra lá - fala 632/633)

ANEXO 4 - RELATO DO CINEGRAFISTA

Nível do Inglês dos alunos

Eu fiquei decepcionado com o baixo nível de conhecimento em que se encontravam os alunos, sendo que são alunos do 2º Ano do 2º grau e, já tiveram a disciplina desde a 5ª série. A grande maioria dos alunos não sabia sequer as coisas mais básicas e não possuía vocabulário algum.

Trabalho realizado

Eu acredito que o trabalho foi bem realizado, embora que não tenha sido possível cumprir todo o programa previsto por causa da falta de conhecimento por parte dos alunos, o que acarretou uma forma mais lenta de desenvolvimento que a prevista.

O tema escolhido para o trabalho é interessante e atual, sendo que os alunos gostaram da mudança ocorrida nas aulas de inglês e participaram de todas as aulas ministradas, mesmo sem dominar o idioma trabalhado. Os alunos se esforçavam bastante para tentar chegar ao ponto desejado pela professora.

Problemas

O maior problema como eu já disse foi o baixo nível de conhecimento dos alunos na língua trabalhada. Suas dificuldades são de vocabulário e gramática mesmo para as frases mais simples, o que mostra que a disciplina não vem atingindo um nível aceitável nas escolas. Eu, particularmente acredito que o problema vem da forma com que a disciplina é apresentada nas escolas, onde é vista ainda com desprezo por parte dos alunos e até de professores de outras disciplinas.

Quanto ao projeto, eu acredito que, por causa do baixo nível dos alunos a professora teve que gastar muito tempo na tradução dos textos, já que optou por uma forma onde a tradução era feita usando comparações com outros exemplos na própria língua trabalhada. Isso sem dúvida é um método ótimo, porém tomou muito tempo e o objetivo de se fazer uma leitura crítica ficou um pouco prejudicada. Ao meu ver, a aula ficou mais na forma de tradução do que de interpretação propriamente dita.

O que de melhor funcionou

Na minha opinião, o que mais prendeu a atenção dos alunos foi a introdução do cotidiano deles nas aulas, discutindo sobre a condição social, pois foi uma grande oportunidade dos alunos se expressarem quando cidadãos de uma classe menos favorecida economicamente e eles se mostraram muito interessados na aula.

O ensino de LE

Eu acredito que a introdução da leitura crítica nas aulas de língua estrangeira seria um grande avanço mas é necessário que os alunos tenham um certo nível de conhecimento da língua trabalhada para que a aula não seja muito lenta. Eu não dizer como seria a solução para o problema da LE nas escolas mas eu acredito que a atual forma de ensino não seja satisfatória.

ANEXO 5 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

ENTREVISTA COM O GRUPO – OUTUBRO/2002

Esta entrevista foi realizada no dia 26/10, na sala de vídeo, com 12 alunos que se dispuseram a participar da entrevista. Treze alunos ficaram na sala de aula normal com a outra professora terminando um trabalho.

Ao chegarmos na sala de vídeo, sentamos em círculo, conversamos um pouco sobre outras coisas, então expliquei o porquê da minha ida até lá. Em seguida, comecei a gravar a nossa conversa. Os alunos estavam bem à vontade.

Retomo a forma como fiz o trabalho da sala “sermão”

P- ...Fiz um comentário bem longo falando o que eu tinha sentido em relação ao que vocês tinham produzido. Vocês se lembram disso?

AA- Umhum!

P- Lembram. Nós estávamos aqui na sala de vídeo e aí eu fiquei falando, fui mencionando o que eu achava e tal... e a minha orientadora, ela chamou esta aula de “aula sermão”? Porque só eu falei, vocês nin... ninguém falou nada... foi um silêncio absoluto... todo mundo ficou só ouvindo a minha fala e ninguém se manifestava. Então eu vim aqui hoje... por isso eu vim aqui e hoje e por isso eu gostaria que alguns alunos estivessem aqui... porque meu objetivo não vai ser alcançado porque as pessoas que mais falaram não estão aqui... enfim, a gente tem que fazer aquilo que tem vontade, né?... O que vocês sentiram ao ouvir a minha fala?

AM- ...modo de ensinar, modo de aprender. Sempre aquela opção temos que mudar (está se referindo ao período da 7ª série - que visão eles tinham) porque nós não tínhamos uma noção real de como é o estado... nós achávamos que não era tão forte... tão (corte na fita)

P- Então tem gente que atribui essa diferença social a Deus?

AM- AR- Muitos sim.

P- Mas vocês... vocês não fazem isso... vocês já não acham que essa diferença social é devido a Deus.

AM- A gente procura uma coisa... ah, eu me lembrei agora... é o seguinte... eu pensei num negócio na hora que você falou... a gente pode ser incluído lá na classe mais alta, mas nós (corte na fita)

AMc- Como eu comentei em uma das aulas.

Coloquei a fita, rodei e parei para discutirmos.

P- ...estou buscando vocês lá na 7ª série, os alunos que eu trabalhei na 7ª série e aqueles que eu não trabalhei de alguma forma passaram pela 7ª série. Então quando eu falo ali... comodismo... conformismo, são palavras muito fortes... quando eu usei essas palavras o que vocês sentiram?

AM- Comodismo (professora ri)

P- O que vocês sentiram quando eu comecei a falar assim comodismo... conformismo... isso não condiz com aqueles alunos que eu trabalhei na 7ª série.

AM- Que a gente mudou e nem tinha percebido que tinha mudado... porque a gente... na nossa opinião a gente era uma turma crítica comparando com as outras, mas nós mudamos... nós não somos tanto como éramos antes.

P- E o que será que levou vocês a ... ficarem assim?

AV- Eu acho que são as coisas que acontecem... entendeu? Por exemplo... Ah! Por exemplo você não pode fazer isso porque você é de tal jeito (inc) nós aqui vamo fazê entendeu?... então tem muito aquele negócio assim... você... muita gente não é assim... lógico... mas tem muita gente que porque acha que tem um nível superior aquela pessoa fica excluindo certas pessoas... entendeu?... por algum problema... por alguma deficiência (tinha uma deficiente no grupo) por alguma coisa... ah! A mesmo é uma prova disso... ela sofre muito isso... entendeu... (AM- umhum!) então é isso que levou a gente a pensar desse jeito... porque quando a gente estava na 7ª série a gente tinha uma consciência só não era a consciência que a gente tinha hoje... não é a consciência que a gente tem hoje... não é como se fosse... 7ª série é uma coisa muito (fazendo gestos) ah, vamo vivê o agora... o amanhã a gente pensa amanhã... hoje não... hoje a gente tá vivendo o ontem, o hoje e o amanhã, e quem sabe daqui uns anos... entendeu?...

P- Tá se vocês antes... Se na 7ª série vocês tinham ambição... achavam que através da educação vocês iam conseguir mudar alguma coisa e hoje vocês estão fazendo o contrário... se vocês estão conformados com a situação... se vocês estão acomodados... achando que nós... não... somos uma classe menos favorecida ... porque a maioria colocou isso... tem acho que 5 ou 6 na sala que não colocaram esse tipo de coisa.

AR- Eu por exemplo não coloquei.

P- Então, mas a ...

AR- Não fui seu aluno na 7ª série... mas eu não tô conformado... simplesmente eu preciso estudá cada vez mais e sê alguém na vida pelo menos .

AV- Tentá mudá essa coisa que você tá dizendo agora.

AM- Nós tínhamos ambição de querer mudar o que já estava lá... ou seja, o modo de ensinar e o modo de aprendermos, nós tínhamos aquela ambição... temos que mudar (está se referindo ao período da 7ª série - visão que eles tinham) porque nós não tínhamos uma noção real de como é o estado... nós não achávamos assim... que não era tão forte... tão difícil de mudar, agora já vemos que não é assim tão fácil como a gente

pensava na 7ª série aí com o tempo a gente vai... mesmo não gostando a gente vai aceitando esse jeito... é...

P- Essa coisa de diferença...

AM- Exatamente.

P- Existe uma diferença social... eu pertenco a essa classe e o outro pertence a outra... então vamos aceitar.

AM- Vamos tentar mudar mas não vamos conseguir.

AMR- Sozinho ninguém consegue fazer nada.

P- Então?!...

AM- E é exatamente isso.

AR- Se for pensá assim também... se for pensá assim você não chega a nenhum lugar...

AM- Ah! Não é isso... não é também assim... só pensarmos assim.

AR- Não vou conseguir.

AM- Se a gente fizermos uma união poderíamos mudar, mas se cada um fizer sozinho não tem como a gente mudá.

P- Então... e na hora que eu fui falando essas coisas aqui... ali... na aula ali... colocando isso... conformismo, comodismo... quando vocês mexeram... quando vocês expressaram no texto... não todo mundo... mas quando vocês colocaram que existe essa discriminação... que vocês já se sentiram discriminados... o fato de vocês não terem condições de ir a um restaurante... de frequentar o mesmo lugar que outras pessoas frequentam... quando toquei nesse assunto com vocês... provocou algum sentimento lá no interior... vocês sentiram alguma coisa (como na aula sermão, ficaram em silêncio).

AR- Sempre sente alguma coisa.

P- Mas que coisa?

AR- Ah! Um mal, né?! Ah! Por exemplo... você não pode fazê isso porque você é de uma classe baixa.

AM- Porque não tem condições financeiras.

P- É um sentimento de revolta, é um sentimento de raiva... é uma vontade de mudar as coisas que que é... (vários falam ao mesmo tempo, só dá para entender AV).

AV- É um pouco de cada... um pouco de tudo.

P- Um pouco de tudo?!

AV- Um pouco de tudo... porque muitas vezes... por exemplo... nós aqui não somos tanto... tipo assim... nós não é aquela coisa... PUTZ... tá morrendo a míngua né?! Mas tem muita gente que é

menos que nós aqui e passa assim... poxa ... podia tá ali... Tô com tanta fome... podia tá ali... porque que não posso... eu acho que muita gente pensa assim... acha até que é Deus, é muito... Ele é muito assim... não pensa muito em todo mundo assim Ele simplesmente começa, dá muito pra uns e pouco demais pra outros.

P- Então tem gente que atribui essa diferença social a Deus. (AV - muito sim) Mas vocês já não fazem isso... vocês já não acham que essa diferença social é devido a ...(conversa paralela).

AM- A V tocou numa coisa que eu me lembrei agora... é o seguinte... eu pensei um negócio na hora que você falou... a gente pode ser excluído lá na classe mais alta, mas nós... imagina que nós não estamos tão ruim assim como ela falou... existe mais ruim que nós... imagina esses que gostariam de estar no nosso lugar.

P- É... então nós tamo lidando aqui com uma coisa muito séria que é ... que é realmente a coisa da classe social... e... aquele trabalho que eu fiz com vocês no texto Brazil... discutimos sobre o texto de Campo Mourão... vocês falaram de vocês... se vocês tivessem que categorizar este trabalho que eu fiz... vocês acham que tem alguma diferença em relação as aulas do dia-a-dia ou não sentiram nenhuma diferença?

AA- Muita diferença.

P- O que vocês perceberam por trás da minha aula qual era o objetivo maior?

AR- A professora tava querendo trabalhar a nossa mentalidade.

P- Tava tentando trabalhar a mentalidade... poderia assim fala... trabalhar com a conscientização.

AM- Isso... por aí. Ah! É.

P- E será que de alguma forma a gente consegue fazer isso?

AV- Consegue, é só tenta que consegue.

P- Depois das minhas aulas ... vocês acham que nós trabalhamos ali... alguma coisa mudou na cabeça de vocês?

AAAd- Sei lá... a maneira de pensá... a maneira de agir... a gente parou um pouco pra pensá no que tava fazendo... pra pensá nas pessoas menos favorecidas... preconceito... este tipo de preconceito existe e não adianta falá que não existe... que isso é coisa... porque existe... mas diminuiu um pouco... agora elas tão parando pra pensá (a supervisora me disse que esta aluna é bastante discriminada na escola devido a sua deficiência).

AV- (incomp) não pensá no próprio umbigo.

AAAd- Vê que as pessoas tão precisando de uma ajuda... elas estão um pouco mais conscientizadas do que elas está fazendo... elas tão parando...essa pessoa tá precisando de ajuda eu vou ajudá... tem exceções que

não ajudam é verdade... mas a maioria ajuda... o preconceito existe mas tá mudando um pouco ... já melhorou muito...

(A professora se dirige aos alunos que estavam quietos e diz que os que ficam quietos só ouvindo, quando falam ... suas palavras são sábias) - Riem.

AMc- Uma coisa... eu acho que eu tava né ouvindo o pessoal falando... ela tocou no assunto que existem pessoas que são ainda... né... que são menos favorecidas que nós, claro... só que eu acho assim... que nós né... que cada um de nós tem que tentá buscá mais os nossos valores... o que nós temos de bom... e tentá passá isso para os outros que talvez não tenham e é claro que nós não podemos nos acomodá com o que nós temos as vezes essa palavra se eu fala assim pra vocês que nós temos que querer sempre mais, pode parecer que seja uma ambição só que a ambição eu acho que é necessária, tem que existir... que tipo de ambição? Ambição que você tem vontade de luta... que você tem vontade de com seu próprio esforço, você conseguiu alguma coisa... (há uma fala paralela, imcomp)... não é aquela ambição... não essa ambição que você não importa o que... não importa em cima de quem você vai te que passá... eu acho que... né... eu acho que como eu comentei em uma das aulas que a gente tem que começa mudando perto da gente, se...

AV- Começa por nós.

AMc- Começa por nós (faz um comentário sobre um texto que ouviu, o qual mencionava que alguém pensou em mudar do todo para as partes e no final chegou-se a conclusão de que deveria ter sido feito o contrário). Com os olhos que a gente vê ... com os olhos que a gente vê a nossa vida... o nosso interior... a gente vai talvez não se sentir tão desprezado... é claro que você as vezes vai em algum lugar... as vezes você tá com a roupa que você usa no dia-a-dia e tem pessoas lá que são... né... que estão todas chiques lá as vezes você sente que as pessoas dão uma olhada para você assim só que se você se sentir inferior você vai ser inferior... porque você tá se sentido (incomp) você vai ser a pior pessoa do mundo, agora se você se sentir você mesmo não tem porquê. (conta uma outra história para exemplificar a diferença social e conclui dizendo que) a nossa aparência não importa... o que importa é o que a gente sente, acho que a gente pode... mesmo a gente tando mal vestido mais...

P- Mais simples.

AMc- Mais simples né, a gente pode ter uma riqueza interior... isso importa muito mais...(AR faz um comentário incompreensível, porque toca o sinal durante sua fala)

P- Então é aí nesse ponto que eu acho que entra o que eu estou querendo questionar com vocês. Até que ponto é válido eu vir para sala de aula e durante a aula de inglês, enquanto a gente estava aprendendo inglês ...nós estávamos discutindo um problema social porque na verdade foi isso que nós fizemos, nós partimos do turismo mostrando pontos turísticos ao redor do mundo, aí depois a gente veio pro Brasil. Nós trabalhamos com um tipo de texto específico, quem se lembra que tipo de texto que era?

AM- Ah!

ANI- Informativo.

P- Era informativo?

AM-AMc- Não. Não era...

AM- Não... exagerava assim... elogiava o Brasil... só elogiava...

P- Que tipo de texto que é esse?

AMc- Publicitário.

P- Um texto publicitário e aí vocês vão discutindo que ali ao mesmo que ele dava informação... falava algumas coisas e essas informações elas eram o que?

AM- Na época elas até poderiam ser consideradas verdadeiras mas atualmente elas não são mais.

AMc- Elas omitiam muitas coisas... ela mostrava só um lado... lado que ela quer mostrar (exemplifica dizendo que se alguém fosse escrever um texto para atrair alguém para visitar o colégio só diria coisas boas e omitiria o lado negativo).

P- É então ... durante todo o tempo vocês deixavam claro ali que vocês sabiam qual era a função do texto publicitário e tal mas tem um momento... durante que parece assim... se a gente não tivesse discutido este texto nós íamos achar que ele era informativo... vocês se lembram disso? Que tem um momento durante a aula que alguém diz... alguém não... mais de uma pessoa fala... se não tivesse discutido a gente não iria perceber que na verdade era um texto que estava fazendo propaganda de quem mesmo? Quem se lembra?

AMc- Das agências de turismo.

P- Das agências de turismo... nós tínhamos duas agências de turismo no texto... então ficou muito forte durante as minhas aulas as conscientizações do gênero do texto... então qual era o gênero... nós estávamos trabalhando com texto publicitário. Então se... vocês acham que de alguma forma fazendo esse tipo de trabalho desperta a consciência em vocês... não só em relação ao texto... mas em relação as coisa do mundo... fala quem ainda não falou nada (AM discute coisas em relação aos EUA, dizendo que tem dúvidas sobre a veracidade do que mostram sobre o cotidiano de lá).

P- Então, aí eu bato mais uma vez na tecla em termos de sala de aula... em termos de aula... até que ponto vocês acham... até que ponto vocês conseguem avaliar se os professores estão trabalhando no intuito de fazer com que vocês tenham uma consciência mais crítica em relação as coisas que estão acontecendo ou até que ponto vocês estão recebendo uma educação ou onde o professor vem... é aula de matemática, vamos aprender a dividir, multiplicar, fazer obstáculos... é aula (fala de outras disciplinas e questiona) até que ponto vocês acreditam que seria possível através da educação fazer um trabalho que propiciasse a vocês é... esperar um mundo melhor e acredita que através da mudança que é difícil como a M falou que mesmo sendo difícil é possível provocar uma mudança... é difícil mudar, é... mas não é impossível... até

que ponto nós educadores estamos fazendo um trabalho neste sentido ou se nós estamos colaborando para fazer aquilo que R colocou que não é objetivo do governo... não é objetivo de quem tá lá em cima fazer com que as pessoas das classes menos favorecidas atinja um grau maior e fique numa posição melhor. Então o que vocês me dizem disso aí...

(AA discutem que as aulas são chatas, que não há debates, são aulas expositivas e por isso eles conversam muito, por que os assuntos são vagos)

AV- Aquela coisa assim... o livro ensinou isso então é isso que tem que se ensinado... não tem aquele negócio assim... não mas pode ser desse jeito, não precisa ser assim tem outros meios de ser... entendeu... (AV conta sobre uma palestra que assistiu e que a palestrante disse que é muito difícil para um aluno passar 4 horas só ouvindo e que o professor precisa saber a hora de começar e parar porque os alunos são humanos, não podem ser programados. (AR critica professor que só fala para um grupo específico).

(A professora comente sobre o fato de que haviam-lhe dito que a turma conversava demais e se dirige ao grupo).

P- Quem ficou na sala de aula eu quero fazer uma pergunta séria agora. Vocês participaram porque a aula estava interessante ou porque tinha a câmera?

AA- Porque tava interessante...

AV- Eu acho que teve gente ali que falou pra se aparece, mas muita gente falou porque tava interessado no assunto, entendeu...

P- Só um pouquinho... porque eu não tive problema nenhum de comportamento... eu não tive problema nenhum de chamar pra participar da aula, a não ser daquelas meninas que eu já disse (São 4 meninas que só assistiram algumas aulas) porque elas perderam o fio da meada, perderam o 1º dia, perderam o 2º porque a nossa aula era uma coisa encadeada então .

AV- Uma coisa puxava a outra.

P- Hoje eu trazia que falava disso, amanhã era outra coisa complementando o que eu tinha dito aqui... na verdade era uma seqüência então quem perdeu um dia... perde o fio da meada. (coloca o que sentiu e o fato de não ter tido problema e o fato de alguém ter dito que estavam quietos devido a câmera).

AA. não – falam algo incompreensível.

AR- A professora pergunta ... “e você... não vai fala nada não?... e você não vai fala nada Não?”

AV- Ah você ficava meio que “exigindo” (fez gestos de aspás)mas sabe aquele negócio.

P- O que é esse exigir aí... exigir é muito sério. Eu exigia ou estimulava?

AA- Você estimulava.

AV- Era uma exigência estimulando... não aquele negócio “você TEM que fazer isso” era aquela coisa assim, você poderia dizer a sua opinião... você poderia dizer a sua... entendeu?

AR- O que você acha ?(uma das possíveis perguntas feitas pela professora)

AV- e não aquele negócio assim... só aquele grupo.. só aquela coisa assim...

(falas paralelas)

AR- Ainda mais que as duas aulas da professora eram as primeiras, logo na sexta feira ainda, último dia de aula da semana – você chega nossa...teve uma dia só que eu tava quieto ali... logo que a professora falou eu comecei a falar... fala... fala... já esqueci... falando... falando e acabou...

P- a minha preocupação com aula na sexta feira era que eu não tivesse participação porque quando você pega sexta feira ta todo mundo cansado e eu realmente fiquei surpresa, achei que vocês participaram, que o resultado eu enquanto é quem aplicou o projeto o resultado foi melhor do que eu esperava por que quando eu entrei no primeiro dia que eu percebi a dificuldade... vocês tem consciência disso... da dificuldade de vocês com a língua...

AA- Uh Hum com certeza...

AV- Por isso porque a gente não tinha estimulação é muito aquele negócio... Ah vamo o exercício Ah vamo o exercício...

AA- eh só esse exercício (incompreensível)

(AV faz um comentário e a professora e a professora disse para não citar nomes que era falta de ética. Ela concorda... mas continuam a discussão dizendo que estão insatisfeitos e que eles acham que deveriam fazer alguma coisa para mudar esse quadro)

P- (se dirige aos alunos que ainda não haviam se manifestado e diz) e no caso de vocês que quase não falam na aula... vocês quase não questionam... agora é pra falar... vou manda... vou exigir... (em tom de brincadeira) é pra falar. O que vocês sentem disso tudo? (...)

(AJ diz que os professores são limitados não mostram onde a aplicarão os conteúdos ensinados na vida e o AMc diz que isso se deve ao fato dos professores terem um conteúdo a cumprir e a professora diz que acredita ser possível fazer uma ligação entre o conteúdo e as coisas do dia- a-dia exemplificando com os textos bíblicos abordados na igreja ...dizendo que assim como há padres que fazem homilias associando o evangelho com os problemas atuais assim também podem ser feito com os conteúdos de sala. Coloca que acredita na força do professor enquanto um elemento para a transformação do mundo. AMR diz que os professores são desinteressados, limitados e que não consegue entender o porque disso e diz)

AMR- Se a gente chegar lá na frente sem saber nada do que ta acontecendo sem o auxílio de alguém mais experiente que são os professores... sem chance por isso que tem pessoas que crescem mais na vida... porque... tipo assim eu mesma nunca estudei num colégio particular, mas tem pessoas na minha família

que estudam é completamente diferente (depois disto volta a falar dos conteúdos abordados em um contexto e outro e me pergunta). Você acha que por ser um colégio estadual os professores não deveriam fazer um trabalho com a gente?

P- Eu acho que aí é que deveria fazer mais...

AMR- Lógico.

(P depois disso relata seu gosto por trabalhar com alunos da periferia e do interesse por trabalhar com temas e o Aluno R diz que enrolam quando os professores falam ...exercícios da pág tal e tal...AJ coloca que se os professores deveriam lidar com assuntos que estão acontecendo porque quem não tem acesso a jornais, revistas, ficam sem saber.

AMR- Por que suas aulas foram interessantes e todo mundo participou?... se não foi todo mundo, a maioria... porque você abordou vários temas... nossa foi maravilhosa... eu acho que pelo menos uma por semana tinha que ter isso (fala depois de uma projeto e continua dizendo)...O conhecimento que eu não tenho, mas ele tem ...ele falando pode passa pra mim... eu vice e versa... aquela troca assim de informação faz bem...

(AA comentaram que os lugares que estudamos fizeram com que imaginassem, viajassem).

(P aproveita para retomar a fala da AMR para dizer que ela também acredita na troca de informação e que os alunos entre eles se organizem para aproveitarem o conhecimento de cada um e amplia-lo).

P- As reações que tiveram ouvindo... eram positivas ou negativas.

AM- De um certo lado positivo e de um certo lado negativo... O positivo porque abriu nossos olhos que nós estávamos abaixando a cabeça pro que nós não devíamos a gente tem que aceitar as regras até um certo ponto e depois de um certo ponto a gente tem que lutar contra (incompreensível) professora que se tivesse esse trabalho nós íamos continuar com a visão baixa até algum outro abrir nossos olhos... já o lado negativo como eu poderia dizer o lado negativo foi que nós

AR- Nossa decepção de ver o que ta acontecendo...

P- Negativo é o momento que vocês pararam pra pensar na decepção que vocês têm em relação ao que está acontecendo...

AM- a nós mesmos... decepcionados com nós mesmos por nós estarmos assim.

(AMC se expressa dizendo que falaria porque senão ficaria "entalado" e a professora brinca associando essa palavra com uma manchete que saiu no jornal da cidade dizendo que um menino havia morrido entalado numa porta enquanto tentava assaltar um mercado no bairro dos alunos entrevistados).

AMC- é uma coisa assim que eu acho que a gente é muito reprimido acho a gente tenta se critica as vezes (depois disso cita algumas regras repressoras que acontecem no colégio mais específico na biblioteca e se posicionou dizendo que deveria acontecer um trabalho de conscientização).

P- Eu acho que ele reclamou mas apontou uma sugestão, é isso que aquele dia eu falava pra vocês... sempre que você tem uma reclamação... você tem que apontar uma sugestão... lembra que até no texto eu falava pra vocês desabafarem mas colocassem sugestão (e depois disso discute a questão da proibição com estímulo para fazer o contrário).

(os alunos discutem que as decisões de cima pra baixo não são funcionais e não levam em consideração as dificuldades dos envolvidos. Falam sobre a consciência do que é certo ou errado, da cobrança dos pais e da falta de envolvimento dos mesmos e a professora ressalta que sua vida enquanto aluna era igual a deles e termina dizendo que atualmente sua situação melhorou, mas acredita que isto aconteceu devido ao seu esforço.

P- É a coisa da repressão, um reprime o outro... então eu acho que o que ficou bem claro para nós aqui é a questão de necessidade da união... a questão de que vocês não podem baixar a cabeça e que se vocês têm consciência de que a coisa tem que muda... tem que partir de vocês essa negociação... então, se vocês estão insatisfeitos com algumas situações... se um for sozinho não consegue mas se for numa união... e outra coisa... acreditando na conversa gente não é na imposição... se vocês chegarem e começarem a despejar você só vai comprar briga então vocês tem que fazer o que trabalha em cima da conversa tenta conversa e procurando a pessoa certa para esta conversa.

(termina dizendo que vai parar, vai pra casa analisar a conversa e a AV diz que elas querem saber sobre o resultado da pesquisa)

ENTREVISTA COM O ALUNO R – MARÇO/2002

P ... Aí você falou isso aqui ó ... “a professora tava querendo trabalhá a nossa mentalide..”então o que eu tô querendo sabê é o seguinte...quando você falou que a professora tava querendo trabalhá a nossa mentalidade... o que que você quis dizê com isso?

AR eu quis dizê que a senhora veio fazê... ah... tipo um estágio só né... então o que que a senhora veio fazê... um estágio pra que se a senhora já é professora de inglês... não é verdade? veio fazê um estágio pra sabê como é o nosso nível escolar... mais ou menos sobre isso... por exemplo a mentalidade dos alunos por exemplo do integrado [colégio particular que atende aos alunos da classe média-alta] é de um jeito a nossa aqui é totalmente diferente o ensino deles é de um jeito o ensino nosso é totalmente diferente...então a senhora queria trabalhá a nossa mentalidade... a deles lá é o que? ah é rico ... acabou... não tem o que falá... é rico... já nasceu rico ...agora a gente já não..(isto remete a fala do Graman quando ele menciona que este tipo de trabalho funciona melhor com grupos conscientemente mais críticos)

P- ali quando você fala trabalhá a mentalidade seria em que sentido assim? Trabalhá a mentalidade em relação aos textos que eu trouxe... a maneira como vocês...

AR- sai mais sai mais coisa ... sai mais conteúdo... com a gente sai mais conteúdo... não tô dizendo que eles são isso... que eles são aquilo... mas eles não precisam disso... sabe ... com a gente com certeza vai sai muito mais conteúdo... vai sai nossa...

P- então porque daí eu falo aqui ó tava tentando trabalhá a mentalidade poderia assim falá... trabalhar com a conscientização (...) o que que era essa mentalidade quando eu falo conscientização... será que você tava falando a mesma coisa aqui quando eu falo mentalidade ... porque daí você fala você fala assim “isso” “por aí” “ah” “é”... então quando você falou trabalhá nossa mentalidade e eu falei conscientização era nesse sentido **mesmo**... no sentido de... o que que é conscientização e o que que é mentalidade?

AR- mentalidade

P- quando eu falei... quando você falou assim... a senhora tava querendo trabalhá a nossa mentalidade...

AR- A senhora tava querendo trabalhá a mentalidade de cada um... a conscientização de cada um...

P- Em relação a que... você lembra sobre o que a gente tava discutindo?

AR- Tava discutindo sobre o bairro a situação do bairro... a situação...

P- de Campo Mourão ... a questão do turismo... lembra?

AR- ahã ... o que que a gente podia fazê... o que que a gente não podia fazê...o que que dava pra gente fazê ... era a nossa conscientização sobre o que a gente pensava... sobre se a gente pode fazê se a gente não pode... se eles podem ... se eles não podem ... por exemplo ... eles podem ir num lugar rico que a gente não pode... então a gente já é conscientizado sobre isso.

P- será que quando eu vim e falei tudo isso será que de alguma forma eu não estava impondo aquilo que eu achava ou eu tava dando abertura pra vocês colocarem?

AR- não... de forma alguma você tava dando abertura pra gente colocá alguma coisa...pra gente pensá... pra gente mentalizá... foi por isso que eu falei isso daqui... a gente tava pensando... tava mentalizando... cada um ficava quieto na hora que o outro tava falando ... na hora que o outro terminava de falá já começava a falar outra pessoa já direto.

P- então é nesse sentido aqui ... quando você falou porque quando eu coloquei isso aqui “a professora tava querendo trabalhá a nossa mentalidade” eu pensei assim espera aí... então eu fui lá e eu tava querendo colocá a minha posição sobre a posição deles ou será que eu dei abertura... então eu comecei a pensá sobre isso...porque daí eu falo...

AR- aí a senhora tá querendo dizê que a senhora tava impondo ... mas a senhora não tava impondo nada ... a senhora tava só dando por exemplo é tipo... como é que se chama...

P- pista

AR- é... por exemplo dá um texto e fale sobre tal coisa... e a gente vai começa a falá ... e foi isso que a senhora fez.... não foi é isso... isso e aquilo e a gente vai falá sobre aquilo e não vai falá o contrário

P- ah tá...

AR- entendeu?

P- então você acha assim que eu usei os textos

AR- ahã... pra gente pensá além

P- os textos o meu objetivo com aqueles textos era fazer com que vocês extrapolassem ... mas não em cima da minha opinião ...

AR- sobre a nossa... sendo que não saiu só coisa sobre os textos... saiu muitas outras coisas... até sobre professor saiu... [corte na gravação]

P- quando falo de conscientização pra você o que que é conscientização se você fosse defini conscientização como que você definiria?

AR- sobre o que já sei o que é ... sobre o que eu já sei... aquilo é daquele jeito... eu já tô conscientizado... por exemplo ... eu posso i naquele lugar ... eu não posso i naquele lugar... ah eu posso sai na rua tal hora eu já tô conscientizado que eu posso sai tal hora...

P- então se fosse aqui no caso fala que o trabalho que eu tava fazendo ali era um trabalho de trabalhá a mentalidade trabalhá a conscientização... voltando lá naquilo que a gente tava falando... sobre a questão das diferenças sociais... das coisas que campo mourão oferece... aquilo que vocês poderiam fazê ... que não poderiam fazê... então seria nesse sentido aqui... você que o trabalho que eu fiz na sala de aula com vocês serviu para que vocês éé pensassem...

AR- além ... mais

P- mais profundamente sobre aquilo que vocês já sabiam...

AR- uhum... a gente já sabia por exemplo que a gente não podia ir naquele lugar... só que daí a senhora abriu um debate... a senhora falou sobre aquilo e abriu um debate ... um debate maior... cada um falava o que pensava ali... o que pensava... não a senhora impôs... cada um falou o que pensava na hora...

P- ah tá

AR- cada um bateu em cima... eu penso isso... eu penso aquilo... [corte na transcrição]

P- quando você falou aqui da questão que eu tava querendo trabalhá a nossa mentalidade falei bom ... então eu tava realmente ali colocando a minha posição...

AR- uhum... a senhora colocou a sua a gente colocou a nossa...

P- bom então pra você quando fala a palavra conscientização indica que todo mundo tem um conhecimento X vocês têm consciência da vida de vocês ... mas

AR- eu tenho que eu posso fazer aquilo...

P- mas que aquela abertura que foi dada ali pra vocês discutirem dava espaço pra ir além daquela situação que vocês se encontravam...

AR- a senhora não colocou limite ... não passa disso... não colocou... só falou sobre... fale sobre isso... debateu sobre aquilo...

P- porque daí eu fiquei bem preocupada... aqui com essa... porque dá a impressão assim quando você falou tá querendo trabalhá a nossa mentalidade...

AR- que a senhora tava fazendo uma lavagem cerebral – em tom de riso – ambos riem

P- eh... eh... foi bem nesse sentido assim... não tá impondo... tá sendo autoritária.... foi bem nesse sentido aí que eu fiquei pensando... [corte na fita]

P- na verdade era isso que eu queria mesmo trabalhá alguma coisa com a conscientização... porque a minha proposta de trabalho é despertá a conscientização... só que eu não posso fazê esse trabalho... não é que eu não posso... o correto o melhor caminho é através do debate sem imposição...

AR- uhm...

P- só que aí quando você colocou trabalhá... deu a impressão que eu cheguei e tava impondo né...

AR- por isso que eu disse trabalhá na nossa mentalidade... tipo... como que se diz... aí (pausa)

P- esse trabalhá aqui é coloca a cabeça pra funcioná é isso?

AR – é a mesma coisa por exemplo tá tendo um jogo... você não vai falá além do jogo...você vai falá o que aconteceu... o que aconteceu... todo mundo sabe o que aconteceu no jogo... aconteceu isso ...isso e aquilo.. aquele lá apanhou disso... às vezes acontece... mas eu acho aí já é outra coisa... eu acho que aquilo não foi falta ... eu acho que aquilo não aconteceu... eu acho que aquilo não podia ter acontecido... tá entendendo...

P- é questão de dar abertura

AR- é as partes são bem diferentes...

P- ah tá ... então tá bom... era isso que eu queria... [corte na fita]

TEXTO PRODUZIDO COLETIVAMENTE

CAMPO MOURÃO

Campo Mourão has a population of more than 80 thousand people. The people who live here are called “mourenses”. There is plenty to do in Campo Mourão.

If you like walking, you can go to Blue Lake Park. There you can walk among the trees and see a beautiful waterfall.

If you want to relax, walk, run, jog, feed the fish, sing on the videoke and ride a pedal boat, you can go to Lake Park.

If you enjoy the country life you can visist “Pousada Fazendinha”. It’s a place where you can ride a horse, eat a delicious home-made food, have a colonial-type breakfast and also relax.

If you like to fish, drink beer, eat fried fish and to be in contact with nature, visit the “fish n’ pay”.

If you have come to Campo Mourão for nightlife, there are bars, discos, balls where you can have fun and meet new friends.

Here, there are restaurants that specialize in Italian, Portuguese, Japanese and brasilian food.

Visit the city of Campo Mourão and see for your self.

TEXTO ELABORADO EM PEQUENOS GRUPOS

EXPRESSING FEELINGS

“wen (When) we acomplish a work of english language, we realized that in Campo Mourão there are various turistic points:

- Clubs
- Snackbars
- Fish and pay
- Specialized restaurants
- Inns
- Churchers
- Parks
- Theater

However, we realized our impossibility to frequent places such as:

- Clubs
- Specialized restaurants (tipics)
- Inns
- Theater

Now, we question ourselves, why can`t we make good use of these places?

Perhaps, our economic condition prevents us of doing that.

Without working a lot the politicians earn much money while our parents work a lot to earn at most four minimum wages.

When the social inequality and the society deny the chance of diversion/know frequent some tourist points, we feel:

That we are treated with difference, there is some kind of discrimination.

Desire that people from the central area change their vision about us, Lar Paraná inhabitants.

Wish to be seen as honest people.

That a just and sincere politics should exist.

In face of the presented factors we concluded that:

Each human being must stop, thinking and to conclude that nobody chose to be smaller than nobody.

We should elect honest people that worry about the workers of low income and that carry out project in the social area.

People involved in the area of tourism and leisure make possible promotions in order to become our participation more accessible in the tourist places of the city and in that way, we could have conditions of having fun without being looked at up and down till we don't stand more and go away.

Obs: esse texto foi produzido a partir do texto produzido por eles em Língua Materna.