



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**FABIANA TELES PATRÍCIO DE OLIVEIRA**

Campina Grande/PB  
2015

**FABIANA TELES PATRICIO DE OLIVEIRA**

**AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

Campina Grande/PB  
2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

O48a Oliveira, Fabiana Teles Patricio de  
Aulas de leitura em língua inglesa no contexto da educação de  
jovens e adultos [manuscrito] / Fabiana Teles Patricio de Oliveira.  
- 2015.  
109 p. : il. color.  
  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Educação, 2015.  
"Orientação: Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega,  
Departamento de Educação".

1. Leitura 2. Língua Inglesa 3. Estratégia de Leitura 4.  
Educação de Jovens e Adultos - EJA I. Título.

21. ed. CDD 372.4

FABIANA TELES PATRÍCIO DE OLIVEIRA

**AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 30/9/2015.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Daniela Gomes de Araújo Nobrega - PPGFP/UEPB

Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Jssilene Pinheiro Mariz - UFCG

Examinadora

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Cristina de Araújo - UEPB

Examinadora

*A Deus Todo-Poderoso, Criador dos céus e da Terra, autor e consumidor da minha fé. Por nos ter dado uma força, uma disposição que rompe o fechamento de qualquer círculo. Por ter nos dado uma característica exclusiva: a consciência, que nos faz transcender, para alcançar objetivos que achamos impossíveis. Obrigada, meu Deus, por nos ter colocado neste mundo e ter nos dado a capacidade criadora para melhorá-lo e transformá-lo.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, porque Ele é digno de todo louvor, toda honra e toda glória.

Aos meus pais, Manuel Teles (*in memoriam*) e Elza, que sempre estiveram muito presentes em todos os momentos da minha vida e nunca mediram esforços para que eu tivesse uma educação de qualidade.

Ao meu esposo, Dilson Cley, pelo apoio incondicional e pelo incentivo nos momentos das “crises de desistência”.

A minha avó, Dona Zefinha, pelo estímulo e pelas orações de madrugada intercedendo junto a Deus em meu favor.

A minha tia, Ezimar, minhas primas-irmãs, Danielle Brasil e Viviane Patricio, pelo apoio e incentivo demonstrados antes mesmo de eu me inscrever na seleção.

À amiga-irmã Alane, pelo apoio incondicional nesta pesquisa e pelas orações que serviram de combustível para minha caminhada.

Ao professor Dr. Valdiney Veloso Gouveia (UEPB), que foi favorável à minha redistribuição para Campina Grande para que eu pudesse cursar o Mestrado.

A Ranieri Mello, querido amigo, pelo incentivo e apoio para que eu prosseguisse em obter essa conquista.

Ao grande e estimado amigo “de todas as horas” Alyson Andrade, que esteve comigo desde a elaboração do projeto de pesquisa.

A minha orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, por todo o apoio e, principalmente, pelo incentivo à pesquisa científica.

A todos os professores do Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, pela valiosa colaboração no campo da pesquisa e da ciência.

Aos colegas do Mestrado, especialmente à Alane Farias e Jessica Ferreira, amigas inseparáveis.

Aos professores examinadores que compõem a banca de qualificação, Josilene Pinheiro Mariz e Patrícia Cristina de Aragão Araujo, por aceitarem o convite de leitura/exame do texto desta pesquisa.

À direção da escola campo, pela recepção à minha pesquisa.

Ao professor de Língua Inglesa e aos alunos colaboradores que possibilitaram esta pesquisa.

Agradeço, enfim, a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, para a concretização desse sonho. Que Deus abençoe a todos!

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho. A data é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda (PAULO FREIRE, em alusão ao Dia do Professor).

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir como o ensino de Estratégias de Leitura aliadas ao uso da linguagem não verbal do professor de inglês pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Como teoria, utilizamos Queiroz (2003) e Grabe (2002) sobre a relevância do ensino das Estratégias de Leitura, bem como Cajal (2001) e Marchuschi (2008) sobre as Práticas docentes neste contexto de ensino e aprendizagem. Desenvolvida numa Escola Estadual de ensino noturno na cidade de Campina Grande - Paraíba, esta pesquisa focou nas observações feitas em sala de aula, totalizando 12 encontros, de 30 minutos cada. Para fins de análise, cinco encontros foram selecionados. Os resultados apontam que, embora o professor pesquisado enfatizasse o ensino da leitura através da tradução para a Língua Portuguesa, os gestos e o sorriso por ele usados possibilitavam um maior engajamento entre ele e os alunos nas aulas. Por conta destes gestos (movimento das mãos e sorriso), os alunos se sentiam à vontade para participar das aulas, lendo e respondendo as atividades propostas pelo professor. No intuito demonstrar que é possível ler e compreender textos em Língua Inglesa (LI) sem necessariamente ter de traduzi-los por completo, foi feita uma proposta pedagógica para trabalhar leitura em LI com o gênero textual tirinha, enfatizando a leitura não verbal (imagens) como uma estratégia complementar para a compreensão da parte escrita nas tirinhas.

**Palavras-chave:** Leitura. Língua inglesa. Contexto EJA.



## ABSTRACT

This paper aims to discuss how the Reading Strategies of teaching combined with the use of nonverbal language of the teacher can contribute to the development of reading comprehension of students. As theory, we used Queiroz (2003) and Grabe (2002) on the relevance of teaching reading strategies, and Cajal (2001), Marchuschi (2008) on the teachers practice in the teaching context and learning. Developed in a State School of evening classes in the city of Campina Grande - Paraíba, this research focused on observations made in class, totaling 12 meetings of 30 minutes each. For analysis purposes, five meetings were selected. The results show that although the teacher searched emphasized the teaching of reading through translation into Portuguese language, gestures and the smile he used made possible greater engagement between him and the students in class. Because of these gestures (movement of hands and smile), students felt the urge to participate in class reading and answering the activities proposed by the teacher. In order to show that it is possible to read and understand texts in English language (LI) without necessarily having to translate it completely, a pedagogical proposal was made to work reading in LI with the genre "strip" emphasizing the nonverbal reading ( images) as a complementary strategy for understanding the part written in strips.

**Keywords:** Reading. English language. EJA context.

## LISTA DE SIGLAS

<b>CEAA</b>	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CES</b>	Centros de Estudos Supletivos
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNEA</b>	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
<b>CNER</b>	Campanha Nacional de Educação Rural
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EMEF</b>	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FNEP</b>	Fundo Nacional do Ensino Primário
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>MEB</b>	Movimento de Educação de Base
<b>MEC</b>	Ministério de Educação e Cultura
<b>MFP</b>	Mestrado em Formação de Professores
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>PC</b>	<i>Personal Computer</i>
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PEI</b>	Programa de Educação Integrada
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PPGFP</b>	Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
<b>RCEM</b>	Referenciais Curriculares para o Ensino Médio
<b>SD</b>	Sequência Didática
<b>UEPB</b>	Universidade Estadual da Paraíba
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Campina Grande
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 01</b>	Exemplos de linguagem não verbal no gênero textual tirinha.....	<b>50</b>
<b>FIGURA 02</b>	Exemplo de tirinha que conjuga elementos verbais e não verbais....	<b>51</b>
<b>FIGURA 03</b>	Alunos colaboradores da pesquisa em sala de aula.....	<b>56</b>
<b>FIGURA 04</b>	Material utilizado pelo professor no primeiro encontro.....	<b>64</b>
<b>FIGURA 05</b>	Alunos ouvindo o áudio do texto e acompanhando-o pelo material impresso.....	<b>65</b>
<b>FIGURA 06</b>	Momento de interação entre professor e alunos.....	<b>65</b>
<b>FIGURA 07</b>	Material utilizado pelo professor.....	<b>67</b>
<b>FIGURA 08</b>	Gestos do professor durante a exposição do texto estudado.....	<b>69</b>
<b>FIGURA 09</b>	Professor expondo o texto estudado.....	<b>70</b>
<b>FIGURA 10</b>	Gestos do professor em sinal de satisfação com a participação dos alunos.....	<b>71</b>
<b>FIGURA 11</b>	Momento de interação entre professor e alunos. Expressão facial de satisfação do professor.....	<b>73</b>
<b>FIGURA 12</b>	Sorrisos do professor e dos alunos.....	<b>73</b>
<b>FIGURA 13</b>	Esquema de uma sequência didática.....	<b>79</b>
<b>FIGURA 14</b>	Exemplo de atividade dinâmica com base na execução de uma sequência didática .....	<b>81</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01</b>	Ficha de identificação da produção didático-pedagógica.....	<b>75</b>
------------------	---	-----------

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
I. Motivação .....	15
II. Relevância do tema .....	16
III. Objetivo da pesquisa .....	17
IV. Metodologia adotada .....	18
V. Organização da dissertação .....	18
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>O ESTATUTO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO EJA NO BRASIL: DO DISCURSO OFICIAL ÀS PRÁTICAS DE LEITURA .....</b>	<b>20</b>
1.1 Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.....	20
1.2 Educação de Jovens e Adultos: fundamentos e funções.....	23
1.3 Ensino de Língua Estrangeira: breve contexto histórico.....	25
1.3.1 Leitura em Língua Inglesa no contexto escolar.....	28
1.3.2 O ensino de Língua Estrangeira no contexto da EJA no contexto escolar.....	33
1.3.3 Modelos de leitura .....	36
1.3.4 Estratégias de leitura.....	41
1.4 Estudos da linguagem não verbal em sala de aula .....	45
1.4.1 Os gestos .....	48
1.4.2 A linguagem não verbal nas tirinhas .....	49
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>54</b>
2.1 Natureza da pesquisa.....	54
2.2 Contexto para a coleta de dados.....	55
2.3 Participantes da pesquisa.....	56
2.4 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.....	58
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO EJA NA ESCOLA LÓCUS DE PESQUISA .....</b>	<b>59</b>
3.1 Breve introdução.....	59
3.1.1 Sobre o professor.....	59
3.2 Descrição das aulas observadas.....	63
3.3 Gestos e sorriso do professor e alunos nas aulas de leitura em L1.....	68
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>75</b>
4.1 Ficha de identificação da produção didático-pedagógica.....	75
4.2 Proposta.....	76
4.2.1 Tirinhas.....	77
4.2.2 Objetivos.....	78

4.2.3	Conteúdo(s).....	78
4.2.4	Tempo estimado.....	78
4.2.5	Material necessário.....	78
4.2.6	Sequência didática.....	79
4.2.6.1	Desenvolvimento.....	80
4.2.6.2	Avaliação.....	82
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
I.	Retornando às perguntas da pesquisa.....	84
II.	Contribuições do estudo para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e a formação dos professores de L1.....	86
III	Sugestões para novas pesquisas.....	88
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>94</b>
	APÊNDICE I: Termo de Autorização Institucional.....	94
	APÊNDICE II: Questionário de pesquisa para o professor.....	96
	APÊNDICE III: Formulário para coleta de dados da escola campo.....	99
	APÊNDICE IV: Roteiro para registro após as observações das aulas.....	102
	APÊNDICE V: Respostas do professor ao questionário.....	103
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>107</b>
	ANEXO I: Textos propostos para a execução da sequência didática.....	107

## INTRODUÇÃO

“Os professores de línguas precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar porque procedem das maneiras como o fazem”.

Almeida Filho

### I. Motivação

À medida que a humanidade caminha rumo a um futuro mais dinâmico, em que as fronteiras entre os povos se cruzam somente num alcance da mão e as informações ultrapassam a distância e o tempo, o cenário atual do ensino de Língua Estrangeira (LE) reclama por práticas interativas, nas quais a valorização do conhecimento torna-se um veículo importante para a divulgação de novos conhecimentos.

sendo o ser humano um ser social, todas as suas ações têm a ver com este aspecto crucial de seu comportamento diário. Assim, tendo o ser humano que agir na relação com seus semelhantes de maneira ordenada, deve sempre interagir, ou seja, atuar na perspectiva de uma ação coordenada. Isto faz com que as ações humanas construam-se, no geral, como interações, na maioria das vezes mediadas pelo uso da língua que, por sua vez, facilita a relação intersubjetiva (FÁVERO et al., 2010 apud MARCUSCHI, 1998, p. 91-92).

A interação tem sido, há algum tempo, foco de várias pesquisas em diversas ciências, como a Psicologia, a Antropologia e a Linguística Aplicada. Assim, percebemos que se torna essencial discutir a interação, que acontece também em ambiente de sala de aula de Língua Inglesa. Sendo professora, foi possível constatar a pouca importância que, em geral, é conferida à comunicação não verbal que ocorre em situações de ensino-aprendizagem de uma nova língua. Nossa pesquisa teve origem na inquietação vivenciada pela professora pesquisadora em sala de aula, a partir da atuação de alguns aprendizes, os quais apresentaram bastantes dificuldades em trabalhar leitura e compreensão de textos da Língua Inglesa.

Constatamos que interagimos constantemente com os alunos de forma não verbalizada. No entanto, nos intrigávamos em saber como a linguagem não verbal de professores influenciava a aprendizagem dos alunos e qual seria a relevância dessa influência no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Diante desse questionamento, interessamo-nos por investigar a linguagem não verbal do professor quando este interage com seus alunos nas aulas de leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa.

Lüdke e André (1986, p. 03) ratificam, a seguir, a nossa escolha de fazer uma pesquisa que enriquecesse nosso conhecimento e respondesse a esta nossa inquietação:

[...] a visão de mundo do pesquisador, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas, ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

## II. Relevância do tema

Observa-se, na maioria das escolas, uma tendência de se acreditar que a praticidade no uso da língua só é possível após o estudo da gramática. Este é um dos motivos que faz com que o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas seja ainda muito precário, desvalorizado e voltado para a decodificação de regras e estruturas gramaticais descontextualizadas da realidade.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) vêm mostrar que tudo isto contribuiu para que o ensino de LE fosse penalizado com aulas monótonas e repetitivas, ocasionando a desmotivação tanto de professores quanto dos alunos.

No contexto educacional brasileiro, em que a inclusão do estudo de uma língua estrangeira não prima por tornar os alunos proficientes em leitura e interpretação da língua alvo, mas capacitá-los a ler textos visando principalmente ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é imprescindível o uso das técnicas de leitura para se trabalhar diferentes gêneros textuais. Caetano (2001) defende que,

se o objetivo é formar o hábito da leitura e desenvolver uma opinião crítica dos estudantes enquanto leitores, é necessário oferecer atividades que lhes permitirão expandir seu conhecimento, suas habilidades intelectuais, sua criatividade e iniciativa.

Pensando nessas questões, idealizamos uma pesquisa com o intuito de observar a concepção de leitura que o professor utiliza em sala de aula; como o professor trabalha textos em língua inglesa; se o professor utiliza estratégias de leitura e como se dá esse processo, além de sugerir estratégias que possam contribuir com a realidade tão específica da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Partindo de estudos que demonstram que ler e compreender não são práticas simples (MARCUSCHI, 2008) e tendo em vista a dificuldade dos professores de língua,



principalmente os de língua estrangeira, em desenvolver o ensino de uma LE em salas de aula do ensino regular, devido aos fatores já elencados, este trabalho busca subsidiar o professor a desenvolver um trabalho mais eficaz no ensino da habilidade de leitura em Língua Inglesa.

Com base no pressuposto de que muitos professores buscam maneiras de ensinar a ler de forma eficaz, considerando que a leitura é um ato que depende, ao mesmo tempo, do estímulo e da motivação de quem propõe essa atividade, no contexto do ensino de leitura em Língua Inglesa, as estratégias de leitura apresentam papel fundamental para a interpretação e compreensão de textos. As estratégias podem ser utilizadas para transferir o aluno de uma postura passiva, neutra, para uma postura ativa, envolvida, investigativa e até criativa. Isto posto, vemos as estratégias de leitura como um recurso auxiliar, a partir do qual o professor pode se apoiar para auxiliar o aluno na compreensão dos textos.

Nesse sentido, torna-se possível prever que as estratégias de leitura aliadas às práticas interativas do professor em sala de aula podem auxiliar os alunos durante as discussões dos temas propostos, promovendo momentos de interação entre professor/aluno e aluno/aluno, evidenciando o papel do mestre como mediador no desenvolvimento desse trabalho.

A proposta de pesquisa ora delimitada busca contribuir com o professor no desenvolvimento de um trabalho mais eficaz no ensino da habilidade de leitura em Língua Inglesa, utilizando as estratégias de leitura aliadas às práticas interativas do professor em sala de aula.

Segundo assinala Grabe (2002), as estratégias de leitura apresentam papel fundamental para a interpretação e compreensão de textos, pois expandem o nível de consciência dos estudantes sobre as ideias principais em um texto e possibilitam sua exploração e organização.

### **III. Objetivos da pesquisa**

Este trabalho tem os seguintes objetivos: (1) Investigar como o professor de Língua Inglesa explora os textos abordados na aula de leitura no contexto EJA; (2) Discutir a relevância do uso das estratégias de leitura na compreensão de textos em Língua Inglesa, mostrando que, mesmo com um conhecimento limitado do idioma e sem entender o sentido integral de um texto, é possível ao aprendiz inferir ideias centrais/principais do mesmo; (3) Investigar a linguagem corporal do professor nas aulas de leitura, a fim de analisar como esta auxilia ou não a aprendizagem dos alunos; (4) Propor uma atividade pedagógica de intervenção com o gênero textual tirinha para desenvolver estratégias de leitura em Língua

Inglesa no contexto EJA, haja vista que as tirinhas são atrativas para o público em questão, por se tratar de textos curtos e sequenciais que associam imagem e humor.

#### **IV. Metodologia adotada**

Esta é uma pesquisa de campo (FONSECA, 2002) descritivo-interpretativista (GIL 1994 apud MOREIRA; CALEFFE, 2008), qualitativa e de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2002; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

#### **V. Organização da dissertação**

Diante do exposto e procurando responder aos questionamentos levantados, este estudo está organizado em cinco capítulos, além desta introdução, na qual apresentamos brevemente nosso interesse pela presente investigação, o contexto deste estudo, os objetivos da pesquisa aqui relatada e a organização desta dissertação.

O primeiro capítulo remete-se aos aspectos teóricos utilizados para o embasamento da pesquisa, apresentando os aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Discorre sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro, assim como seus fundamentos e funções. Para tal, recorreremos a Cunha (1999), à Proposta Curricular para a EJA – 2º segmento (BRASIL, 2002) e à Lei n. 9.394/96, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996). Para situar o ensino de línguas, recorreremos a Paiva (2005), Bassetti (2006) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Logo após, discorreremos sobre as concepções de leitura e modelos de leitura, apresentando aspectos teóricos sobre concepções baseadas em Kato (1985), Leffa (1988, 1996) e Grabe (2002), destacando os modelos de leitura à luz de Stanovich (1980), Stoller (2002) e Jamet (2000). Dando prosseguimento, abordamos os Estudos da Linguagem não verbal em sala de aula. Aqui, nosso propósito é conduzir a atenção à importância desse tipo de linguagem e como ela pode ser útil no aprendizado de uma língua estrangeira.

O segundo capítulo, referente aos aspectos metodológicos da pesquisa, discorre sobre o tipo de pesquisa seguido, a pesquisa de campo de base descritivo-interpretativista, qualitativo e de cunho etnográfico. Nele, apresentamos o contexto no qual se desenvolveu a pesquisa, o processo de coleta de dados e relatamos o procedimento metodológico adotado.

No terceiro capítulo, apresentamos e analisamos os dados, considerando as bases teóricas abordadas no primeiro capítulo.

Por fim, no quarto capítulo, elencamos a proposta pedagógica de intervenção, enfatizando o uso e desenvolvimento de estratégias de leitura aliadas à linguagem não verbal do professor, seguida de referências bibliográficas.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para novos estudos que venham a ampliar a discussão sobre a leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos, que diz respeito ao enfoque, em sala de aula, das estratégias de leitura a partir do olhar não verbal do gênero textual tirinha e também do próprio professor.

## CAPÍTULO I

### SITUANDO O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO EJA NO BRASIL: DO DISCURSO OFICIAL ÀS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE LEITURA

Neste capítulo, tecemos considerações sobre os aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil de acordo com Cunha (1999), a Proposta Curricular para a EJA – 2º segmento (BRASIL, 2002) e a Lei n. 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996). Para contextualizar o ensino de línguas, recorreremos a Paiva (2005), Bassetti (2006) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Logo após, discorreremos sobre as concepções de leitura e modelos de leitura, apresentando aspectos teóricos sobre concepções baseadas em Kato (1985), Leffa (1988, 1996) e Grabe (2002), destacando os modelos de leitura à luz de Stanovich (1980), Stoller (2002) e Jamet (2000). Em seguida, abordamos os Estudos da Linguagem não verbal em sala de aula, mediante o propósito de enfatizar a importância desse tipo de linguagem e como ela pode ser útil no aprendizado de uma língua estrangeira.

#### **1.1 Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil**

No Brasil, a história da Educação de Jovens e Adultos como questão de política nacional é recente. A educação formal vem, desde o período do Brasil Colônia, à população adulta por meio da educação religiosa, compreendendo um aspecto mais religioso que educacional. Novas iniciativas sobre a educação de adultos somente ocorreram no Brasil Império, a partir do ensino noturno para adultos analfabetos; porém, de direito apenas à elite econômica.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é muito recente. Embora venha se desenhando de forma assistemática desde o período do Brasil Colônia (até 1822), a referência à população adulta era apenas de educação para doutrinação, abrangendo um caráter muito mais religioso do que educacional (PEREHOUSKEI; DIAS; BARROS, 2013, p. 142).

Conforme Saldanha (2009), a educação básica de adultos começou a estabelecer seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 1930, pois, neste período, a sociedade passava por grandes transformações, mediante as quais o sistema de educação

começava a se firmar, além do processo de industrialização e concentração da população nos centros urbanos. Em 1934, a Constituição estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, o qual indicava, pela primeira vez, a educação de jovens e adultos como dever do Estado. Essa Constituição, por sua vez, incluía em suas normas a oferta de ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.

A década de 1940 foi um período de muitas mudanças e ampliação na educação de jovens e adultos, marcada por grandes iniciativas políticas e pedagógicas, como a criação e a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), entre outros. Esse conjunto de iniciativas permitiu que a educação de adultos se firmasse como questão nacional.

Em 1945, com o fim da ditadura de Getúlio Vargas, o país viveu um grande fervor político, momento em que a sociedade passou por vultosas crises. Ao mesmo tempo, os movimentos internacionais e organizações como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) exerceram influência positiva, reconhecendo os trabalhos que vinham sendo realizados no Brasil e estimulando a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos. Em 1947, o Ministério da Educação (MEC) promoveu a Campanha de Educação de adolescentes e Adultos (CEAA), cujo objetivo não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o trabalho educativo. Essa campanha atuou nos meios rural e urbano, possuindo objetivos diversos, mas norteadas por diretrizes comuns. No meio urbano, visava à preparação de mão-de-obra alfabetizada para atender às necessidades urbano-industriais e, no meio rural, visava a fixar o homem no campo.

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente ligada à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A CNER caracterizou-se como uma das instituições promotoras do processo de desenvolvimento das comunidades rurais. Ainda nos anos 1950, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Segundo Saldanha, (2009, p.01), “para os organizadores desta campanha, uma simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade à educação de crianças e jovens, aos quais a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida”.

Na década de 1960, difundiu-se a ideia de educação popular, acompanhando a democratização da escolarização básica que envolveu estudantes e diferentes instituições, como o Movimento de Educação de Base (MEB), um organismo vinculado à Conferência

Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares da Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Movimento de Educação de Cultura Popular do Recife. Ainda em 1960, a principal referência para um novo paradigma teórico e pedagógico cabe ao educador Paulo Freire, que teve papel fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para a própria conscientização política. Como afirma Paiva, citada por Lopes e Souza (2005, p.05), “esse educador constituiu uma proposta de mudança radical na educação e objetivos de ensino, partindo da compreensão de que o aluno não apenas sabe da realidade em que vive, mas também participa de sua transformação”.

Em 1964, Paulo Freire foi encarregado de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Porém, no mesmo ano, com o Golpe Militar, deu-se a ruptura desse trabalho, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instaurada. Em 1967, o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado para a população de 15 a 30 anos de idade, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo.

Na década de 1970, ocorreu a expansão do MOBRAL em termos territoriais e de continuidade, iniciando uma proposta de educação integrada, que objetivava a conclusão do antigo curso primário. Segundo a Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002, p.15), uma das iniciativas do MOBRAL foi o Programa de Educação Integrada (PEI), que condensava o primário em poucos anos, bem como a continuidade dos estudos de recém-alfabetizados do MOBRAL.

O ano de 1971 sinalizou uma grande conquista para a EJA no Brasil, pois se deu a implantação do ensino supletivo.

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria (VIEIRA, 2004, p. 40).

Foram criados os Centros de Estudos Supletivos (CES) em todo o país, com a proposta de ser um modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. O objetivo era escolarizar um grande número de pessoas mediante um baixo custo operacional, satisfazendo à demanda de um mercado de trabalho competitivo,

com exigência de escolarização cada vez maior. Porém, na visão de Haddad, citado por Lopes e Souza (2005, p.07), “os CES não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois não receberam o apoio político nem recursos financeiros suficientes para sua plena realização”.

No início da década de 1980, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sociopolíticas com o fim do Governo Militar e a retomada do processo de democratização. Em 1985, o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR, cuja função era fomentar o atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades. Contudo, a partir dos anos de 1990, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais. Em março de 1990, com o início do governo Collor, a Fundação EDUCAR foi extinta. Em nome do enxugamento da máquina administrativa, a União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios.

Em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo Governo Federal. Para tanto, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta era erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Lula. Para cumprir esta meta, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribui com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvam ações de alfabetização.

No Programa Brasil Alfabetizado, a assistência é direcionada ao desenvolvimento de projetos com as seguintes ações: alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores. Como o programa está em andamento, não é possível ainda afirmar se o objetivo pretendido foi alcançado. Apesar de não estar havendo a continuidade dos programas ao longo do tempo, a Educação de Jovens e Adultos está sempre sendo procurada com o objetivo de permitir o acesso de todos à educação, independentemente da idade. Dessa forma, fica claro o caminho que a EJA percorreu em nosso país até chegar aos dias atuais.

## **1.2 Educação de Jovens e Adultos: fundamentos e funções**

Neste tópico, definimos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), relatando seus fundamentos e funções.

A EJA é uma modalidade de ensino fundamental e médio que dá oportunidades aos jovens e adultos para iniciar ou dar continuidade aos estudos de maneira gratuita, atendendo às necessidades e aos interesses do indivíduo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 37,

a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão (BRASIL, 1996, art. 37).

Complementando a LDBEN, a Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, define

[...] a EJA como uma modalidade da Educação Básica, por sua vez, de obrigatoriedade na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino Fundamental e Médio dos cursos que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes da organização da educação nacional, à luz do caráter peculiar dessa modalidade de educação.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos<sup>1</sup> (BRASIL, 2013), a modalidade EJA deve desempenhar três funções:

- *Função Reparadora*: relaciona-se pela restauração de um direito negado: a de uma escola de qualidade, e também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.
- *Função Equalizadora*: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que atualizem seus conhecimentos, mostrem suas habilidades, troquem experiências e tenham acesso às novas formas de trabalho e cultura.

---

<sup>1</sup>Remetemos o leitor à apreciação do item *A Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação*, (p. 346-353) das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 346-353), onde se dispõem detalhadamente as funções da modalidade EJA.



- *Função Qualificadora*: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e adequação pode se utilizar em quadros escolares ou não escolares.

### 1.3 Ensino de língua estrangeira: breve contexto histórico

De acordo com Cestaro (2010, p. 01), “sejam quais forem as razões – econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais ou militares -, a necessidade de entrar em contato com falantes de outro idioma é muito antiga”. Através desta afirmação, pode-se perceber, desde os tempos mais remotos, que a aquisição de uma segunda língua é essencial para que o indivíduo possa estar apto a interagir com o mundo à sua volta.

Até aproximadamente a década de 1940, o principal objetivo da aprendizagem da língua estrangeira era o ensino do vocabulário. Assim, indo contra o ensino tradicional e buscando responder às novas necessidades e aos novos anseios sociais, surgiu a metodologia direta de ensino de línguas. O princípio fundamental dessa abordagem era o de que a aprendizagem da língua estrangeira deveria ocorrer em contato direto com a língua em estudo. A língua materna deveria ser excluída da sala de aula e a transmissão dos significados dar-se-ia através de gestos, gravuras, fotos, simulação, enfim, tudo o que pudesse facilitar a compreensão, sem jamais recorrer à tradução.

Cestaro (2010, p. 04) ainda afirma que “o professor continuava no centro do processo ensino-aprendizagem. Ele era o guia, o ‘ator principal’ e o ‘diretor de cena’. Era o professor que servia de modelo linguístico ao aprendiz”. Não havia praticamente nenhuma interação entre os aprendizes. Com a entrada dos americanos na Segunda Guerra Mundial, sentiu-se a necessidade de produzir, com rapidez, falantes fluentes em várias línguas. Sendo assim, foi lançado, em 1943, um grande programa didático que se desenvolveu no que hoje é conhecido como metodologia áudio-oral.

Sem dúvida, a linguagem é um fator importante para que haja o desenvolvimento intelectual e mental de um indivíduo, porquanto ela exerce uma função organizadora e planejadora do pensamento. As diversas metodologias para o ensino de línguas servem como recursos que auxiliam o processo de aprendizagem tanto da língua materna quanto de uma segunda língua, neste caso, a Língua Inglesa.

Podemos perceber que, com a globalização, o aprendizado da Língua Inglesa tem se tornado essencial para que o indivíduo possa interagir com o mundo em que ele vive e do qual

faz parte. Com o advento das novas tecnologias, da Internet, das redes sociais, dos jogos de *videogame*, as pessoas cada vez mais fazem uso da LI e muitas vezes nem o percebem.

Aprender a língua inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão. Esse idioma tornou-se tão necessário para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, seja no campo da medicina, da eletrônica, física, etc., temos de saber falar inglês [...]. Hoje, o inglês tornou-se o mais importante e essencial idioma do século XX (PAIVA, 2005, p. 18).

Atualmente, a aquisição da Língua Inglesa é tão necessária quanto um curso de informática. O inglês está inserido na maioria do cotidiano da população mundial, como, por exemplo, em nomes de lojas, lanchonetes, restaurantes, programas de computador, jogos na Internet, marcas de cosméticos, entre outros, fator que exerce influências sobre a linguagem materna de determinados locais.

Contudo, em nosso país, o ensino da Língua Inglesa em sala de aula tem encontrado algumas dificuldades.

a preocupação com as metodologias utilizadas em sala de aula surge ao longo da história do ensino de línguas, na qual se procurava o melhor método ou uma abordagem que fosse adequada. Estes conceitos encontram-se ligados a processos históricos e sociais que são refletidos no ensino de línguas, os quais se baseiam cada um em uma determinada visão de língua, linguagem, ensino e aprendizagem, de técnica e de materiais, que se enquadram em uma abordagem (BASSETTI, 2006, p. 28).

Cada método e abordagem devem ser adequados à necessidade de cada educador, que deve sempre preocupar-se com os alunos, com o que está emitindo. Porém, isto, muitas vezes, não acontece, devido à formação acadêmica do professor, ao número de alunos por sala de aula, o que muitas vezes dificulta o trabalho docente, como também a falta de capacitação e aperfeiçoamento daqueles que estão atuando na sala de aula, mediando o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, no que se refere à perspectiva educacional,

a aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo,

ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s) (BRASIL, 1998, p. 37).

Deste modo, o ensino de língua estrangeira deve contribuir para a formação individual e coletiva dos discentes, desenvolvendo sua capacidade intelectual e despertando-os para o aprendizado de uma nova língua, para que se tornem cidadãos críticos, porém capazes de respeitar as diversidades existentes no mundo do qual fazem parte, indo muito além da repetição de palavras.

O aprendizado de uma LE desperta no aluno o interesse pelo aprendizado de novas culturas e a compreensão da sua própria.

Ainda de acordo com os PCN,

nesse sentido, a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contradiscursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo (BRASIL, 1998, p. 40).

Estes parâmetros demonstram que o fato de a Língua Inglesa ter se difundido como língua universal também pode ser um importante instrumento que contribua para a melhoria de relações interpessoais entre países, povos e culturas, podendo haver, assim, maior troca de conhecimentos e experiências que levem ao enriquecimento intelectual dos atores presentes nessa relação.

A partir do que os PCN pontuam, entendemos que vários elementos se conjugam a fim de dar conta da aprendizagem de uma língua estrangeira. Contudo, pode-se dizer que um desses fatores é o mais importante: estar motivado para aprender, pois ele constitui a melhor forma de aprendizado, independentemente da metodologia ou abordagem a ser utilizada. Acreditamos que, para manter a motivação pela língua estrangeira em estudo, o aluno precisa se engajar no processo, tem de “aprender a aprender” e ser capaz de assumir uma parte da responsabilidade por sua aprendizagem. “Consequentemente, caberá ao professor dar uma melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, cabendo a ele desenvolver novas práticas didáticas que permitam aos discentes um maior aprendizado” (CHAGURI, 2004, p. 04).

Assim, que o professor de língua inglesa, deve sempre procurar aprimorar sua forma de ensino, independentemente de qual seja a metodologia adotada por ele. O docente, pois, orientado pelo propósito de despertarmos alunos o gosto, a vontade de aprender uma segunda língua, imprime o máximo de eficácia possível ao processo de aprendizagem, considerando a apreciação dos valores e costumes de outras culturas, a compreensão de como a linguagem funciona e a consciência de como funciona a própria língua materna.

Diante das dificuldades do professor de Língua Inglesa, sugerimos que o trabalho em sala de aula tenha um encaminhamento mais próximo da realidade dos alunos. É preciso fazer com que o aluno compreenda melhor o mundo que o cerca. O trabalho com propagandas, nomes de lojas e comércios que se encontram em Língua Inglesa, a análise de palavras que aparecem nas embalagens dos mais variados produtos de cosmética e alimentação, a leitura de *folders* que circulam com palavras em inglês, os debates em torno da questão dos estrangeirismos e anglicismos podem tornar o ensino mais significativo. Talvez as dificuldades enfrentadas pelos professores sejam amenizadas quando o aluno percebe que o conteúdo ensinado nas aulas está em consonância com o que ele vive.

### 1.3.1 Leitura em Língua Inglesa no contexto escolar

Não é de hoje que o ensino das línguas estrangeiras no Brasil vem sendo discutido, refletido e mal interpretado ao longo dos anos, talvez por não se acreditar na sua relevância ou se desconhecer a sua verdadeira finalidade. Quanto a isto, Moita Lopes (1996) assegura que o campo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo.

Apesar de longos anos dedicados à discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, ele permanece ineficiente nas escolas públicas. Este fato parece ocorrer em virtude de não se atender à finalidade do ensino que o momento atual exige.

Vale ressaltar que a finalidade do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras deve ser norteada de acordo com o contexto histórico, além de estar relacionada ao momento cultural vivido pelos estudantes. Apesar disso, Oliveira (2009) acentua que,

entre os séculos IX e XIX, época em que viajar era uma atividade extremamente difícil, pela falta de meios de transportes rápidos e confortáveis, o contato entre as culturas comumente se dava por meio dos textos literários. Nada mais natural, portanto, do que o ensino de línguas

estrangeiras voltado para o desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes (OLIVEIRA, 2009, p. 23).

Logo, o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas públicas precisa também atender às exigências de hoje. Não obstante, ele tem sido baseado nos aspectos gramaticais apenas. Por isso, tem sido maçante e desinteressante. Não é difícil de constatar que “o retrato negativo no uso e na aprendizagem de língua inglesa na sala de aula, em especial da escola pública, pode ser confirmado por inúmeros depoimentos” (SCHEYERL, 2009, p. 126).

Os estudos conduzidos por Basso (2006) com professores e alunos de LI revelaram que as aulas são baseadas em exercícios gramaticais e a gramática figura como o que eles menos gostam de fazer. A autora menciona ainda que continuamos a ter professores como simples transmissores de um novo código, tendo a gramática como único recurso e foco principal em suas aulas, apoiados na crença de que saber a língua corretamente antecede o saber a usá-la e que, se aprendem assim, este deve ser o caminho para ensinar.

Esta prática de ensino, infelizmente, parece ter espaço frequente nas salas de aula de Língua Inglesa. Entretanto, a atual conjuntura mundial requer outra forma de ensino. Hoje, em pleno século XXI, com o novo cenário mundial estabelecido, com o advento da Internet, com o encontro das culturas, é imprescindível um programa de ensino de línguas dinâmico e envolvente para o desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência intercultural crítica, dentre outros aspectos. Dessa forma, estar-se-á desenvolvendo conscientemente um ensino que tende a minimizar resultados insatisfatórios.

Tais resultados parecem ser o reflexo da falta de esclarecimento acerca da verdadeira finalidade do ensino. Nesse sentido, Rajagopalan (2003, p. 70) assevera que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”.

Todavia, as universidades e as escolas precisam definitivamente inteirar-se sobre a finalidade do ensino da língua estrangeira. Quanto a isto, Bagno, Stubbs e Gagné (2002), em ensaio acerca da formação do professor de língua, argumentam:

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade, é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 80).

Também endossamos as palavras de Moita Lopes (1996), compartilhadas por Scheyerl (2009), segundo as quais

espera[-se] que a escola, como instituição, não forneça apenas instrumentos adequados ao contexto dos alunos de língua estrangeira, mas meios de instrução que estimulem a consciência crítica, refletindo habilidades que tenham cunho socialmente justificáveis (SCHEYERL, 2009, p. 128).

Por esse motivo, o professor e as instituições de ensino precisam entender o mundo, o momento social, político e econômico e conduzir o ensino da Língua Inglesa de acordo com as exigências contemporâneas, promovendo um espaço mais inclusivo. Para que isto aconteça, é preciso entender que o mundo passa por um processo de desenvolvimento global. As culturas se encontram e as identidades se fragmentam, reconstroem-se. O mundo mudou. E vai continuar mudando para atender às necessidades de cada geração. Hoje em dia, ser capaz de acompanhar as mudanças, conhecer-se e conhecer o outro é uma habilidade importantíssima que toda e qualquer disciplina deve abordar. Com a Língua Inglesa, não deve ser diferente. Ela traz igualmente essa finalidade. E é justamente isto que pode desarticular os fatores que têm contribuído para injustificar o ensino da Língua Inglesa.

Alguns fatores contribuem para ilegitimar o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas públicas. A esse respeito, Oliveira (2009, p. 22) alerta que “Se não houver uma função clara, um objetivo claro, para a aprendizagem, não se pode justificar a manutenção de uma língua estrangeira no currículo das escolas públicas”.

Subjacente a este pensamento, Paiva (2005, p. 09), ao elaborar um estudo, diagnosticou o desconhecimento dos alunos sobre a necessidade e a razão para se aprender uma língua estrangeira e lamenta o fato de não saberem a importância do inglês para a vida deles, além dos sentimentos negativos que a disciplina e o professor despertam nos aprendizes.

A falta de esclarecimento da verdadeira finalidade do ensino da Língua Inglesa nas escolas, para os docentes e discentes, resulta em fatores problemas, que constituem “[...] barreira institucional e socialmente validada contra quaisquer projetos pessoais ou coletivos de mudanças” (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 14). Entre esses problemas, cabe destacar: timidez, medo de errar, o uso inadequado de material didático e eletrônico, metodologia inadequada, a aparente falta de praticidade da língua alvo, o grande número de alunos numa sala de aula, falta de interesse por parte do aluno e do professor.

Para pôr fim a estes problemas, o que nós, professores de LI, precisamos enxergar são justamente os objetivos e finalidades do ensino desta língua multinacional. Só a partir daí é que o ensino da LI fará sentido, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

É consenso entre os profissionais da área de ensino/aprendizagem de línguas que a aprendizagem de uma LE deve ou deveria englobar as quatro habilidades envolvidas no uso comunicativo da língua-alvo: produção oral e escrita e compreensão oral e escrita. Dessa forma, tem-se como desejável que o aprendiz de uma LE, após um período razoável de tempo, tenha desenvolvido essas quatro habilidades. Contudo, sabemos que este não é o quadro que se verifica no contexto brasileiro, nem mesmo nos cursos particulares de idiomas.

No que se refere à escola pública, foco desta dissertação, o quadro é ainda menos animador. O que se verifica, na maioria dos casos, são alunos que, após sete anos de aprendizagem formal da Língua Inglesa, finalizam seus estudos apenas com noções rudimentares da gramática dessa língua. Quanto às demais disciplinas do currículo escolar, podemos afirmar que a situação não é muito diferente. O quadro esboçado acima é bastante conhecido por todos aqueles que se ocupam com a educação no Brasil e tem motivado uma ampla discussão acerca da necessidade de reformulação do sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) surgem como uma proposta do Ministério da Educação, juntamente com as universidades e demais instituições envolvidas com o magistério, de revisão dos caminhos que a escola brasileira deve tomar com vistas a se modernizar e, dessa forma, suprir as novas demandas sociais. Com relação à reformulação do ensino de LE, a proposta dos PCN de Língua Estrangeira relaciona-se diretamente à dificuldade da maioria dos profissionais da área de levar seus alunos a desenvolver as quatro habilidades envolvidas no uso de uma língua, pois, como se apontou anteriormente, a escola brasileira não tem conseguido atingir este que se acredita ser o objetivo de se ensinar uma LE.

Nesse diapasão, partindo da realidade da maioria das escolas públicas brasileiras (classes numerosas, falta de instalações e materiais didáticos adequados, alunos desmotivados e professores pouco proficientes na língua que ensinam), os PCN de LE propõem o foco na leitura como a prerrogativa do ensino de LE no Brasil. A opção pela leitura deve-se ao que os autores do documento definem como “critério de relevância social” para a aprendizagem de LE na rede oficial de ensino. Basicamente, argumenta-se que “[...] considerar o desenvolvimento das quatro habilidades e, particularmente, das habilidades orais (produção e compreensão oral) como central no ensino de LE não condiz com o critério da relevância social” (BRASIL, 1998, p. 20). Essa posição baseia-se no fato de que apenas uma parcela muito pequena da população, excetuando os habitantes de regiões de fronteira e daqueles que



vivem em comunidades de imigrantes, tem ou terá oportunidade de usar uma LE como instrumento de comunicação oral.

Considerando, então, que o uso da LE por parte da maioria dos estudantes associa-se à leitura (para exames de proficiência, como o vestibular e seleções para cursos de pós-graduação), os autores dos PCN de LE julgam o foco na leitura como o mais adequado, pois “[...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” (BRASIL, 1998, p. 20). Outro argumento em favor do foco na leitura relaciona-se ao potencial formativo do trabalho com o texto em sala de aula. Para os autores dos PCN de LE, “[...] a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna” (BRASIL, 1998, p. 20).

Esse potencial formativo relaciona-se, ainda, ao fato de o texto ser um instrumento em potencial para o trabalho com os “temas transversais”, o que possibilitaria a discussão de questões importantes para a formação do aluno, uma vez que ele teria contato com percepções diferentes desses temas veiculadas nos textos de língua estrangeira. É interessante observar que essa ênfase na leitura já foi absorvida pelo mercado editorial de livros didáticos, sendo evocada frequentemente pelos autores dessas obras. Ao mesmo tempo em que apontam o foco na leitura como o caminho socialmente justificável para o ensino de LE no Brasil, os PCN de LE alertam para a necessidade de se abordar o texto de forma crítica em sala de aula.

Os autores do documento argumentam que deve haver uma reflexão acerca das especificidades dos contextos de produção e consumo textual, tendo em vista que os textos constituem-se como amostras do discurso da comunidade linguística que os produziu. Considerando que a linguagem é erigida enquanto uma prática social, argumenta-se em prol da relevância de demonstrar para os alunos que a elaboração de um texto (oral ou escrito) envolve escolhas por parte de quem o produziu e que essas escolhas relacionam-se ao contexto cultural, histórico, institucional e ideológico de sua produção. Em caráter de estratégia para explicitar essas “marcas” contextuais contidas no texto, propõe-se que a interpretação textual seja orientada por sete perguntas: “quem escreveu/falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma, onde?” (BRASIL, 1998, p. 43). A partir da postulação dessa necessidade de um posicionamento crítico por parte dos professores frente aos textos trabalhados em sala de aula, observamos que, fundamentando a proposta, encontra-se uma concepção de linguagem enquanto processo sociointeracional. Sob tal concepção,



acreditamos que todo evento interacional é marcado pelo mundo social que o envolve e que a construção do significado resulta de um processo dialógico e, portanto, social.

Segundo Freire (1988, p. 28), “ao mesmo tempo em que a leitura capacita o indivíduo a dimensionar seu lugar na sociedade, ela permite o desenvolvimento do pensamento crítico para que o cidadão seja capaz de decidir e exercer seus direitos na qualidade de vida [...]”.

A prática da leitura não corresponde a uma simples decodificação de símbolos, mas significa, de fato, interpretar e compreender o que se lê. Ela se faz presente em nossas vidas a partir do momento em que começamos a compreender o mundo que nos cerca. Todavia, a leitura é um ato que depende, ao mesmo tempo, do estímulo e da motivação de quem propõe esta atividade.

Todavia, é a interação entre o texto e o leitor que constitui realmente a leitura. Acrescentaríamos, também, que o contexto social é outro elemento a ser considerado em uma teoria geral sobre leitura, porquanto “a leitura é uma prática social”, não apenas porque é realizada através da interação entre leitor e texto, mas porque ambos estão inseridos em um dado momento sócio-histórico que determina a linguagem, o sentido e também as significações das palavras dadas através dos mais variados contextos e formas pelas quais elas serão trabalhadas e desenvolvidas nos textos e na leitura.

### 1.3.2 O Ensino de Língua Estrangeira no contexto da EJA

A aprendizagem de línguas estrangeiras é compreendida como um direito básico de todas as pessoas e resposta às necessidades sociais do homem contemporâneo, não apenas como uma inserção no mundo do trabalho, mas como uma forma de promover a participação social na formação de jovens e adultos. A língua estrangeira também permite acesso a uma ampla rede de comunicação e uma grande quantidade de informações presentes na sociedade atual. Por exemplo, o acesso à Internet, as relações internacionais, as viagens, os estudos, o mercado de trabalho etc. A este respeito, os PCN afirmam que

a aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual (BRASIL, 1998, p. 131-132).

A aprendizagem de língua estrangeira é, portanto, necessária como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e valorização pessoal por meio do estudo de uma LE. De acordo com a Proposta Curricular para a EJA-LE,

a aprendizagem de uma língua estrangeira contribui para a construção da cidadania e favorece a participação social, permitindo que os alunos jovens e adultos ampliem a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ela e possam nela intervir (BRASIL, 2002, p. 63).

O ensino de línguas proporciona ao aluno o desenvolvimento linguístico, ajudando a aperfeiçoar a leitura e a escrita, bem como o entendimento das estruturas linguísticas e discursivas, inclusive na língua materna.

Especificamente no contexto da EJA, o ensino de Língua Estrangeira amplia as possibilidades de ascensão profissional, as opções de lazer, o interesse pela leitura e pela escrita e a percepção da escola como um contexto para a constituição da identidade do aluno (BRASIL, 2002, p. 68).

O trabalho de LE na aula proporcionará ao aluno perceber-se como integrante de uma comunidade linguística, por meio do uso da linguagem em contexto comunicativo em sala de aula, focando a importância do que está sendo aprendido para sua vida como indivíduo e também como profissional. A Língua Inglesa se tornou, nos últimos tempos, uma das ferramentas primordiais para o acesso ao conhecimento e, como tal, essencial ao desempenho competente para o estudo e de qualquer profissão. O que está em jogo é a sobrevivência profissional em um mundo cada vez mais competitivo.

Além do aspecto estritamente profissional, deve-se também levar em conta o fato de que a Língua Inglesa se torna cada vez mais presente em todos os aspectos da vida moderna. No lazer, na forma de músicas e filmes, para navegar na Internet, enfim, praticamente em todos os lugares.

Além de uma nova compreensão de mundo, o ensino de LE na EJA permitirá a percepção da escola como um espaço para a construção de novas perspectivas de si mesmo. Por exemplo, o aluno perceberá que a escola é um dos locais que lhe proporcionará a ampliação de seu conhecimento, nele despertando o potencial já existente, mas muitas vezes oculto.

Segundo a Proposta Curricular para a EJA-LE, é de fundamental importância desenvolver um trabalho que permita também ao aluno de Educação de Jovens e Adultos:

- Identificar, no universo que o cerca, as línguas estrangeiras (aqui entenda-se o Inglês) que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue;
- Vivenciar uma experiência de comunicação humana, refletindo no seu dia a dia, nos costumes e maneira de agir e interagir;
- Reconhecer que o aprendizado desta língua ou mais línguas lhe possibilita acesso a bens culturais da humanidade;
- Construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem, nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- Construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas;
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados (BRASIL, 2002, p. 74).

A língua estrangeira no âmbito da EJA tem um papel fundamental, haja vista que proporciona o contato com a cultura e os conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos nas comunidades falantes dessa língua. A aprendizagem de LE, direito básico de todos os alunos, contribui para a inserção no mercado de trabalho e a inclusão desses alunos nas redes comunicativas locais e globais. O contato com a LE proporciona uma melhor compreensão de mundo, favorecendo ao aluno a se portar de forma mais crítica e consciente.

Com a globalização e a conexão entre todos os países, inclusive o Brasil, surgiu a necessidade de que uma língua fosse escolhida como a “oficial” para a comunicação. A Língua Inglesa, com sua influência, foi aos poucos passando a desempenhar este papel e tornou-se o idioma predominante não apenas nas negociações comerciais, mas também nas interações culturais e sociais (principalmente no turismo). É inevitável não apenas encontrar palavras da Língua Inglesa diariamente, como também utilizá-las. No supermercado, por exemplo, encontramos alimentos *light*. Na rua, *outdoors*. Usamos o *notebook* e pedimos um *cheeseburger* pelo *delivery*, enquanto assistimos ao *Big Brother* na televisão ou vemos acompanhados notícias pela *Internet*.

Saber inglês no Brasil é muito importante: nem mesmo considerado um atributo extra, mas já um pré-requisito obrigatório, necessário na maioria das profissões. Embora as

dificuldades estejam presentes, é importante que o professor assegure que, através da LE, seus alunos construam um conhecimento coletivo e encontrem relevância nas aulas.

O aluno da EJA tem um perfil diferenciado que não pode ser ignorado. Ele precisa recuperar o tempo perdido e, se a escola não vir até ele, continuará acreditando que os estudos não modificam a situação em que vive. Muitas vezes, esses alunos sofreram preconceitos ou tiveram motivações que os fizeram se afastar dos bancos escolares. À vista disso, a EJA, compreendida como uma modalidade inclusiva de ensino, exerce uma função especial, que é a de manter esses alunos dentro do sistema educacional, fornecendo subsídios necessários para que eles sejam incluídos na sociedade.

Os desafios educacionais que a escola pública vivencia são inúmeros. Assim, o professor também é levado a optar por uma forma de trabalho que atinja as necessidades da maioria do grupo que ensina. O aluno precisa sentir-se confiante e, dessa forma, exige-se do professor que ele tenha a sensibilidade de compreender o perfil e a diversidade cultural de seus alunos, pois esses fatores têm implicações diretas na aprendizagem. Ainda diante do perfil do aluno da EJA, é evidente que ele apresenta conhecimentos prévios, principalmente de experiências de vida. Esses conhecimentos precisam estar articulados aos conhecimentos proporcionados pelo professor. As contribuições dos alunos podem ser úteis, e são riquíssimas.

### 1.3.3 Modelos de leitura

O aperfeiçoamento de estudos e as diferentes teorias sobre o ensino da leitura desenvolvidos ao longo dos tempos nas escolas estão ligados ao desenvolvimento da Linguística, como sendo uma ciência que estuda a linguagem humana e que está articulada à fala e à escrita. Esses deslocamentos teóricos confirmam o caráter dinâmico da linguagem, uma vez que, em cada momento histórico e social, ela é compreendida e utilizada pelos indivíduos de forma diferenciada e com a finalidade de atender às necessidades de cada momento.

A urgência de (re) visitar as principais concepções de leitura acontece mediante a compreensão de que toda e qualquer metodologia de ensino está relacionada a uma escolha política e social que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade. Assim, o entendimento contemporâneo sobre linguagem, ou a concepção dela revelada na prática pedagógica do professor, apresentam-se como um fator significativo para o ensino de LI.

Vários autores definem duas posições opostas na leitura, que correspondem aos dois tipos básicos de processamento de informação: a hipótese *top-down*, ou descendente, e a hipótese *bottom-up*, ou ascendente (KATO, 1985; CARRELL; DEVINE; ESKEY, 1989; LEFFA, 1996; GRABE; STOLLER, 2002). A primeira confere maior importância ao leitor e a segunda, ao texto. A primeira veria o leitor como a fonte única do sentido, de forma que o texto serviria apenas como confirmador de hipóteses; a segunda, enfatizaria o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão e provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria ligado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma.

De acordo com Kato (1985), esses dois tipos de processamento podem servir para descrever tipos de leitores. Teríamos um tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, sendo fluente e veloz, mas, por outro lado, faz excessos de adivinhações. É o tipo de leitor que faz mais uso do seu conhecimento do que da informação efetivamente presente no texto.

O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas; que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, embora, ao contrário do primeiro tipo, não tire conclusões apressadas. É vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante.

O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente<sup>2</sup>. Kato (1985) menciona uma outra concepção de leitura, que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentidos – o autor e o leitor, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos.

É, segundo a autora, o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido. Nas aulas de língua materna ou estrangeira, não raro o texto é usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) querem enfatizar. Assim, o texto, parte do material didático, perde sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno para ser apenas o lugar de

---

<sup>2</sup> Maiores informações a este respeito serão elencadas no item 1.3.4.2 a seguir.

reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.

É essencial, por parte do leitor, ter uma posição ativa diante do texto para que seja possível “entrar” nele. É preciso que o leitor mobilize seu conhecimento prévio e suas experiências. A leitura baseia-se na percepção e na interpretação dos elementos linguísticos do texto e, como já sabemos, é um processo interativo entre o leitor e um texto. Como processo interativo entre um leitor e um texto, a leitura pode ser tratada em termos de competência comunicativa.

Um leitor que tenha competência comunicativa é aquele que poderá entender um texto da maneira como o escritor queria que fosse entendido. Porém, leituras diferentes podem ocorrer e são determinadas por compreensões diversas do tema em questão. Se dissermos que existem leituras erradas, podemos também ser acusados de acreditar que só há uma leitura correta, o que não é verdadeiro, já que existem várias interpretações possíveis para um mesmo texto.

Nós, professores de língua estrangeira, temos que estar preparados para observar este fato durante as atividades de leitura em sala de aula, pois, muitas vezes, corrigimos nossos alunos acreditando na possibilidade de haver somente uma resposta certa para um certo tipo de questão de interpretação, limitando-os na hora de responder o que pensam. Então, eles passam a responder o que nós queremos, ou o que é considerado correto, de acordo com o leitor.

É fato que as dificuldades da leitura de uma língua estrangeira vão além daquelas inerentes à leitura em língua materna. Tratando-se de outra língua, uma língua que não é nossa, enfim, uma língua estrangeira, nossos alunos frequentemente se encontram paralisados diante de um texto por não conseguirem lê-lo devido às dificuldades próprias à atividade de leitura em língua estrangeira. Os professores devem considerar o processo de leitura em LE, assim como a leitura em qualquer língua, como um processo ativo e, mais do que isso, como um processo interativo.

Bons leitores na maioria das vezes são bons decodificadores e bons intérpretes de textos, sendo que a capacidade que têm para decodificar se torna mais automática, mas não menos importante, à medida que a habilidade de leitura se desenvolve. Jamet (2000) também enfatiza o aspecto interativo deste processo: “Sabe-se há muito tempo que existe um vínculo muito forte entre o nível vocabular do leitor e seu nível de compreensão. Mas o fato de existir uma ligação não permite dizer que um dos elementos é a causa do outro” (JAMET, 2000, p. 92). Em outros termos, não há nada que permita afirmar que um indivíduo é um bom leitor

porque conhece muito vocabulário, ou, inversamente, que esse indivíduo conhece muito vocabulário porque é um bom leitor. Na verdade, mais do que escolher entre essas duas hipóteses, parece mais adequado associá-las a um processo interativo. “O fato de possuir um vocabulário diversificado permite facilitar a leitura, sendo esse mesmo vocabulário adquirido em parte no ato de ler” (JAMET, 2000, p. 92).

Acreditamos que o leitor fluente é aquele que se caracteriza tanto por um reconhecimento rápido do material linguístico envolvido na leitura como por modelos de compreensão de níveis de cognição mais altos (cf. item 1.3.4.2.1 a seguir). Acreditamos também que o trabalho de identificar rapidamente e de maneira precisa formas gramaticais e lexicais não é obstáculo a ser superado, mas uma habilidade a ser desenvolvida como um meio necessário para eliminar grande parte do trabalho de adivinhação da leitura.

O modelo sugerido por Stanovich (1980 apud CARRELL; DEVINE; ESKEY, 1989) introduz a interação entre os modelos ascendente e descendente, revelando o modelo interativo. A contribuição desse modelo é importante para explicar muitos problemas relacionados ao aprendizado da leitura.

Segundo Stanovich (1980), era necessário criar um modelo que pudesse dar conta dos mais diversos problemas encontrados em ambos os processos: o ascendente e o descendente. Um dos problemas no processo descendente é que o leitor geralmente tem pouco conhecimento sobre o assunto dos textos lidos e não pode criar pressuposições sobre eles. Um problema mais sério ainda é que o leitor não tem tempo suficiente para tentar adivinhar o assunto do texto, limitando-se, então, a fazer o simples reconhecimento das palavras. No processo ascendente, o problema está ligado à falta de conhecimento linguístico prévio do leitor, o que torna difícil reconhecer muitas das palavras contidas no texto.

Alguns autores elencados por Carrell, Devine e Eskley (1989), como Goodman (1970, 1976), Smith (1982) e Adams e Collins (1985), discutiram o processo de combinar as informações do texto com as informações acrescentadas pelo leitor ao texto. A visão geral exposta por esses autores era a de que nós, ao lermos um texto, tentamos confirmar hipóteses e reformular novas hipóteses. A visão de Goodman (1970) levou a muitas pesquisas em relação ao conhecimento prévio do leitor no processo de leitura.

Também outros autores, como, por exemplo, Coady (1979) e Carrell e Eisterhold (1983), concluíram que o nosso entendimento sobre a leitura está relacionado à interação que ocorre entre o leitor e o texto. Nesta visão, o processo de leitura não é somente o mero fato de extrair as informações do texto, mas também é o de ativar o conhecimento que o leitor tem em



sua mente, e que ele usa enquanto lê o texto. Ler é, então, segundo os autores, uma espécie de diálogo entre o leitor e o texto.

Em relação aos propósitos da leitura, Grabe e Stoller (2002) definem que quando nós começamos a ler, na verdade, temos um número de decisões iniciais a serem feitas. Segundo os autores, nós geralmente tomamos estas decisões muito rapidamente, na maioria das vezes de forma inconsciente, como, por exemplo, procurar informações simples, passar os olhos no texto de forma rápida, aprender através dos textos, integrar informações, escrever, criticar textos e ler para obter uma compreensão geral.

Grabe (2002) e Stoller (2002) também examinaram outros aspectos da leitura e consideram que a compreensão de um texto é complexa, havendo inúmeras maneiras de atingi-la, a depender da motivação do leitor, de seus objetivos e de suas habilidades. Os autores dividem o processo que leva à compreensão geral de um texto de duas formas: num processo cognitivo de nível baixo (*low-level process*) e num processo cognitivo de nível alto (*high-level process*). O primeiro se refere ao acesso lexical, no qual o reconhecimento do significado da palavra é fundamental, levando a uma formação semântica das informações do texto e trabalhando com a ativação da nossa memória. O segundo é construído através da interpretação das ideias representadas pelo texto, em que estabelecemos os propósitos de leitura, acionamos o nosso conhecimento prévio, monitoramos as informações em relação ao texto e avaliamos as informações lidas.

Segundo os referidos autores, nós geralmente ouvimos falar em modelos *bottom-up* e *top-down*, particularmente em discussões sobre leitura em LE. Estes modelos representam generalizações metafóricas nas pesquisas conduzidas nas últimas três décadas. Assim, o modelo *bottom-up*, segundo os autores, sugere que todas as leituras seguem uma forma mecânica na qual os leitores criam uma tradução das informações dos textos lidos, com a interferência do seu conhecimento prévio. É como se o leitor processasse letra por letra, palavra por palavra, e sentença por sentença, coincidindo com os aspectos do *lower-level process* mencionado anteriormente.

O modelo *top-down* assume a leitura de um texto direcionada pelos objetivos e expectativas do leitor. É como se o leitor buscasse somente as informações que ele quer no texto, as informações relevantes para a leitura. O leitor cria expectativas em encontrar no texto o que lhe interessa e vai ao encontro delas durante a leitura. Com o objetivo de fazer uma proposta mais abrangente, os autores retomam o modelo interativo de leitura e reiteram a sua importância. A ideia principal deste modelo, conforme mencionado anteriormente, é a de que o modelo *bottom-up* e o modelo *top-down* interagem no processo de compreensão do



texto, pois, para se fazer uma leitura, o reconhecimento das palavras precisa ser rápido e eficiente, assim como será preciso prever o que aparecerá no texto.

#### 1.3.4 Estratégias de leitura

Até o final dos anos 1940, o objetivo principal do processo de ensino-aprendizagem dos alunos consistia apenas no desenvolvimento da leitura. Para que tal processo fosse realizado com tanto vigor, o método utilizado era o da gramática-tradução, o qual Leffa (1988) definiu como o ensino de uma segunda língua através da língua materna, sem oferecer oportunidade para que as habilidades de escuta, fala e escrita fossem também ensinadas.

Em meados dos anos 1950, o método audiolingual revolucionou o ensino dos idiomas estrangeiros. Chastain (1976) afirmou que, a partir desse método, a fala passou a ser a habilidade mais importante diante das demais, pois, durante as aulas, a leitura e a escrita eram omitidas e os exercícios eram áudio-orais, ou seja, a escuta proporcionava a reprodução da fala. Com isto, a leitura era adquirida através da memorização das estruturas gramaticais e do vocabulário. O método audiolingual defendia a fala como prioridade e via na escrita, seguida da leitura, um problema devido à interferência da ortografia da língua nativa. Em contrapartida, Lado (1972) discorda destas ideias, ao mostrar que a leitura facilita a aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Diante das propostas anteriores, Cates e Swaffar (1979) afirmam que o aluno aprende um segundo idioma por completo se ele for exposto ao contato direto com as habilidades de fala, escrita, escuta e leitura. Vale ressaltar que, a partir da leitura, o leitor vai expandir seu vocabulário e a sua visão de mundo.

Quanto maior for o conhecimento prévio do leitor com relação ao tema proposto, durante a leitura e após sua execução, a bagagem de mundo trazida por ele alcançará maiores proporções. É muito importante existir interação entre texto e leitor, uma vez que o ato de ler possibilita ao sujeito descobrir-se no texto, no contato com o conhecido, como também na descoberta de modos alternativos de ser quando experimenta o desconhecido. Quanto mais leituras o leitor realiza, maior será a ampliação de seus horizontes e mais ativa será a interação com os textos estudados. Quando se tratar de um texto em Língua Inglesa, foco deste trabalho é necessário reconhecer o contexto de novos vocábulos, tentar decifrá-los e, em último caso, recorrer ao dicionário e buscar seu significado na língua materna.

As estratégias de leitura dizem respeito às formas utilizadas pelo leitor para facilitar a compreensão dos dados informativos de um texto. Assim, os procedimentos adotados por

cada um se diferenciam, porquanto nem todos assimilam conhecimento da mesma forma. Algumas pessoas encontram dificuldades em ler, pois acham a atividade cansativa, monótona e difícil. Isto ocorre porque, na maioria das vezes, o indivíduo ainda não encontrou um meio para promover sua leitura de maneira prática.

De acordo com Grabe (2002), as estratégias de leitura são cruciais para a compreensão de um texto, porquanto colaboram com o incremento do nível de consciência dos alunos com relação às ideias principais apresentadas no texto, favorecendo, destarte, sua exploração e organização.

Conforme o Minidicionário Aurélio (FERREIRA, 2008, p.380), estratégia é a “arte de aplicar os meios disponíveis ou explorar condições favoráveis com vista a objetivos específicos”. A palavra estratégia vem do latim, *strategĭa*, que, por sua vez, deriva de dois termos gregos: *stratos* (“exército”) e *agein* (“conduzir”, “guiar”). Portanto, o significado primário de estratégia é a arte de conduzir as operações militares.

O conceito também é utilizado para fazer referência ao plano idealizado para dirigir um assunto e para designar o conjunto de regras que asseguram uma decisão ótima em cada momento. Em outras palavras, uma estratégia é o processo selecionado através do qual se prevê alcançar um determinado estado futuro.

Entre as estratégias de leitura, podemos citar: *skimming*, uso de palavras cognatas, conhecimento prévio, *prediction* e *scanning*. Assim, seguimos explanando essas estratégias.

Ao realizar o *skimming*, não é necessário se ater às informações detalhadas, pois o mais importante é a compreensão da ideia central do texto. É importante lembrar que o leitor deve estar sempre dando a sua participação no processo de interpretação, ou seja, ser um leitor ativo que faz predições, utilizando os elementos tipográficos e seu conhecimento prévio para construir o sentido do texto.

O *skimming* não trata de uma leitura minuciosa, mas de encontrar marcas no texto e destacá-las. Nessa estratégia, o leitor lê rapidamente o texto para obter a ideia principal, com a ajuda do título e de figuras (fazer perguntas de compreensão geral sobre de que trata o texto; marcar no próprio texto as sentenças que resumem o texto ou um parágrafo; mostrar uma figura e relacionar possíveis ideias que aparecem no texto; selecionar a melhor manchete para cada texto ou figura).

As palavras cognatas são palavras cuja grafia na Língua Inglesa é bastante parecida com a Língua Portuguesa. Como, por exemplo: *gasoline*, *activity*, *program*, *computer* etc. Paralelamente aos cognatos, existem os falsos cognatos (*false friends*), que podem confundir

os alunos. Contudo, elas surgem em número restrito, tais como: *agenda* (pauta do dia, pauta para discussões), *college* (faculdade), *devolve* (transferir), entre outros.

Compreendem-se por conhecimento prévio todos os saberes que adquirimos ao longo da nossa existência. Para uma definição mais precisa, Kleiman (2008) afirma:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto. É porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2008, p. 13).

De acordo com o que Kleiman (2008) explica sobre a compreensão de texto, o leitor faz uso do conhecimento que traz sobre o assunto tratado no texto. Tal conhecimento é trazido para o texto pelo leitor antes mesmo de começar a leitura propriamente dita. Por exemplo, todo leitor adulto sabe que elefantes são cinzentos, que café é bebida e que o Brasil é um país. Desta forma, a compreensão do texto será tanto mais profícua quanto maior for o conhecimento de mundo do leitor.

*Prediction* é a atividade pela qual o leitor é levado a predizer, inferir o conteúdo de um texto através do título ou de outros elementos tipográficos, como ilustrações, por exemplo. Sendo uma atividade do tipo pré-leitura, a *prediction* contribui para estimular o interesse e a curiosidade do leitor pelo conteúdo de um texto que o tópico sugere. Quanto mais cultura geral tiver o leitor, mais fácil será a sua *prediction*.

A atividade de *prediction* envolve adivinhar informações sobre um determinado texto simplesmente pela análise do título e das figuras (mostrar uma propaganda em uma revista e fazer perguntas do tipo qual serviço/produto está sendo oferecido, a que público se destina; ou ainda, trabalhar com um índice de jornal e fazer perguntas sobre em qual seção tal assunto deveria aparecer).

A estratégia de *scanning* implica exatamente o que fazemos com um *scanner* quando queremos digitalizar um texto: selecionamos uma informação e nos fixamos nela. *Scan*, em inglês, quer dizer examinar, sondar, explorar. Logo, com a técnica de *scanning*, faz-se uma varredura do texto, procurando detalhes e ideias objetivas. *Scanning* envolve mover os olhos de cima para baixo na página, procurando palavras-chaves, frases específicas ou ideias.

O *scanning* é uma estratégia de leitura não linear em que o leitor busca objetivamente localizar as informações nas quais está interessado, sendo o leitor objetivo e seletivo. Nem sempre é necessário ler o texto inteiro. Esta estratégia implica ler rapidamente o texto com o objetivo de nele encontrar uma informação específica (fazer perguntas específicas sobre o texto, como uma data, quantos anos tem determinada pessoa, quantos quartos tem certa casa, onde está localizada tal instituição, qual o nome do inventor; ou relacionar pessoas e suas habilidades com propostas de emprego).

O professor deve utilizar-se destas estratégias de leitura em sala de aula para proporcionar aos seus alunos, por exemplo, interesse pela leitura. Segundo Lopes (apud EDMUNDSON, 1996), aparentemente, a leitura parece ser a única habilidade socialmente justificável, pois é o aspecto da competência linguística mais utilizado no mundo acadêmico, profissional e lúdico.

Segundo Jansen (2002), os alunos podem também desenvolver estratégias individuais ou em grupos, mas, para tanto, é preciso treinar, e o professor é que fornece segurança, tornando-os aptos a realizar a tarefa. Mesmo conhecendo e fazendo uso das estratégias de leitura já existentes como ferramentas de auxílio para a leitura e compreensão de textos em LI, cada aluno pode descobrir e adotar estratégias próprias que o auxiliem nesse processo. Nesse caso, cabe ao professor incentivar o aprendiz a fazer uso da estratégia que ele mesmo descobriu. Por exemplo: existem alunos que, ao se deparar com um texto em LE, adotam como primeiro passo procurar as palavras desconhecidas e, a partir de então, criar um vocabulário para elucidá-las, fazendo uso do dicionário em língua materna. Isto é uma estratégia e cabe ao professor incentivar o aluno a descobrir estratégias próprias para a leitura, que facilitem a compreensão do que está sendo lido.

É de fundamental importância que haja um trabalho de conscientização constante por parte do professor no sentido de mostrar para os alunos que, mesmo com um conhecimento linguístico limitado, utilizando-se estratégias de leitura e compreensão, é possível ler e compreender textos em Língua Inglesa sem necessariamente ter de traduzi-los por completo. Por isso, o presente trabalho utiliza como proposta o uso de estratégias de leitura e tirinhas, gênero textual atrativo para o público alvo desta pesquisa, por serem curtos e associarem imagem e humor.

#### 1.4 Estudos da linguagem não verbal em sala de aula

A linguagem não verbal parece ser, em princípio, e em oposição à verbal, todo e qualquer processo de comunicação que se realiza sem a mediação do código verbal. Abrange toda uma dimensão do universo comunicativo que formula e manifesta suas mensagens através dos códigos de natureza não verbal. Aliás, falar de códigos de comunicação não verbal é ainda uma designação bastante imprópria. Código implica um instrumento convencional e regularizador da significação, enquanto comunicação não verbal tende a ser definida como um tipo de linguagem não codificada, que manifesta, todavia, a relação existencial do homem com o mundo.

Excluimos do âmbito da comunicação não verbal os códigos de natureza pictural, sonora e gestual, conscientemente elaborados, que se ocupam da comunicação prática (sinais de trânsito, apitos de guarda etc.) ou da comunicação artística (pintura, música, coreografia etc.). Faz-se necessário, portanto, estabelecer uma distinção entre códigos não verbais, que são sistemas conscientemente elaborados para a transmissão de mensagens verbais, e a mensagem silenciosa da comunicação não verbal, que independe mesmo de um ato da fonte e do receptor.

Mas, cerca de dois terços do acervo das comunicações animais estão abaixo do nível da consciência integral. É o mundo “não verbal”, o mundo inexplorado das linguagens estranhas e silenciosas, dos sinais, símbolos em grande parte desconhecidos e ainda não estudados. Pelo olhar, tato, postura, murmúrios e um sem-número de outras formas sutis, os animais e as pessoas comunicam-se entre si. Que mensagens não verbais você envia a um estudante quando põe o braço no seu ombro? Quando você não engraxa seus sapatos? Quando usa uma picante loção facial ou um delicado perfume? Quando lhe sorri? (THOMPSON, 1973, p. 13).

Conforme Richmond (2001, p.66), “houve um grande aumento no número de pesquisas que envolvem a comunicação não verbal em sala de aula nos últimos 20 anos”. A autora ainda afirma que pesquisadores e estudiosos da área acreditam que a comunicação não verbal é tão importante quanto a verbal para um bom relacionamento entre professores e alunos. Por exemplo, de acordo com Kusanagi (2005, p. 382), “os professores podem proporcionar boas condições de aprendizagem por meio de interações verbal e não verbal”. Castro e Silva (2011) apresentam resultados de que os docentes valorizam a comunicação como um dos elementos primordiais para a interação com os alunos em sala de aula, sendo capazes de citar a comunicação não verbal como um aspecto importante da interação.

A comunicação linguística se utiliza da comunhão de gestos e movimentos corporais, como os gestos faciais (o sorriso, o movimento das pálpebras, o piscar de olhos, a sobrancelha arqueada etc.) e também as posturas corporais que se unem para constituir um ato de comunicação. Os sinais não verbais que emitimos em nossas interações rotineiras transmitem mensagens, às quais com frequência não damos a devida importância e que podem interferir nas nossas relações com os outros indivíduos. Ao nos comunicarmos verbalmente, toda essa gesticulação, seja facial ou corporal, tem o valor de uma mensagem. Observando o sistema de comunicação verbal, podemos perceber as características não verbais nos sinais e mensagens de natureza paralinguística.

O termo “comunicação não verbal” vem sendo utilizado ao longo dos anos em contextos variados. Consideraremos, no presente trabalho, a afirmação de Pinto (2001, p.26), quando ele define a comunicação não verbal como “qualquer forma de se transmitir uma mensagem que não seja vocal, ou seja, a produção de sons articulados, carregados de sentidos, portanto audíveis, ou na sua forma escrita”. Essa modalidade de linguagem não faz uso de palavras.

Ainda no que diz respeito à comunicação não verbal, Nóbrega e Tavares (2011) apresentam resultados sobre a relação de elementos verbais e não verbais dos alunos, nesse caso, o sorriso, na interação em sala de aula de Língua Inglesa no contexto do ensino superior. Tal pesquisa demonstrou que a oralidade dos alunos está normalmente relacionada ao discurso oral do professor, principalmente nas atividades realizadas em pares e individuais em sala de aula. Ao trabalharem em grupo, os alunos tendem a interagir mais e o uso do sorriso espontâneo pelos alunos parece refletir um melhor desempenho oral nas atividades em grupo. Por outro lado, ao interagirem com o professor individualmente, o sorriso dos alunos assume a função de bloqueio de fala.

Tal estudo demonstrou que o sorriso dos alunos pode ser considerado um componente interativo nas conversações em sala de aula, podendo contribuir ou não para a sua produtividade oral, conforme situações específicas interacionais de sala de aula. Isto é, na interação com o professor, os alunos tendem a se intimidar nas falas e isto pode ser notado pelo uso do sorriso social. Já com os colegas, em atividades em pares e em grupo, os alunos tendem a ser mais espontâneos e a produção oral aumenta por meio do sorriso espontâneo.

Conforme Knapp e Hall (2006, p.10-11) alguns autores não utilizam o termo “não verbal” por se tratar de um tema bastante amplo e por estar em oposição ao componente verbal da comunicação humana. Dessa forma, estes autores preferem chamar a comunicação não verbal de “comunicação ou interação face a face”.

O corpo é uma mensagem e o comportamento não verbal é extremamente dialógico. As expressões do rosto, as atitudes, os gestos e o movimento corporal podem atuar como emblemas, ilustradores, demonstradores de afeto ou como reguladores e adaptadores da interação (STEINBERG, 1988). “Em muitos momentos, o comportamento não verbal contradiz o que se está querendo dizer em vez de o enfatizar” (DAVIS, 1979, p. 42). Logo,

há certas emoções que usualmente não se conseguem ocultar, justamente aquelas que escapam ao controle consciente, tais como o rubor ou a perspiração, sinais denunciadores de uma grande variedade de estados emotivos: dor, ansiedade, vergonha, medo, constrangimento etc. (STEINBERG, 1988, p. 20).

Quando falamos de linguagem não verbal, falamos de leitura de imagem. Segundo Eisner (2001), a imagem traduz o significado, tornando visível o sentido que nela se faz implícito. Antes de aprender a falar, ler e escrever, as crianças aprendem a ler e interpretar imagens, figuras, objetos e desenhos. Crianças e até mesmo adultos, quando veem ou lembram-se de algo, remetem (leem) aos aspectos visuais, bem como à cor, forma, cheiro, aparência. Entretanto, tais associações não são substituídas imediatamente pelo signo linguístico.

Nesse caso, não se pode excluir a relação do aluno/leitor com outras linguagens utilizadas pelo meio e sua prática de leitura não escolar desde a mais tenra idade. O aluno não está no grau zero de leitura/aprendizado. Mas, seu conhecimento é desvalorizado no âmbito escolar. Isto cria uma relação em que o aluno/leitor é reprimido pelo método de ensino no processo de aprendizagem. Para que o ensino não seja inteiramente coercitivo, seria conveniente explicitar que o aluno não está no grau zero, nem o professor se encontra em um grau tão elevado que o aprendizado não seja para ambos.

Na leitura de tirinhas, o leitor precisa estar atento, já que os textos operam com ambiguidades, sentidos indiretos, implícitos. Sendo assim, para compreendê-las, é preciso saber mover-se no texto, aceitar a provocação feita pelo artista, interagindo com a autonomia textual, pois, quando este segmento sai das mãos dos seus autores, o texto ganha vida própria e sentidos infinitos.

Diante disto, nossa pesquisa busca observar qual a contribuição do professor e da linguagem não verbal das tirinhas nas aulas de leitura em Língua Inglesa, tendo em vista que o professor tende a utilizar a linguagem verbal e não verbal em diversos momentos educativos. Isto pode ser observado quando o professor utiliza gestos, as mãos ou o sorriso



durante suas aulas, com o intuito de alcançar seus objetivos para cada situação dada. Tal investigação servirá como diagnóstico para verificar a implicações destes gestos para a aprendizagem da leitura dos alunos.

#### 1.4.1 Os gestos

Quando falamos com alguém, lemos um livro ou revista, estamos utilizando a palavra como código. Esse tipo de linguagem é conhecido como linguagem verbal, sendo a palavra escrita ou falada a forma pela qual nos comunicamos. Certamente, esta é a linguagem mais comum no nosso dia-a-dia. A outra forma de comunicação, que não é feita nem por sinais verbais nem pela escrita, é a linguagem não verbal. O código a ser utilizado é a simbologia.

A linguagem não verbal também é constituída por gestos, tom de voz, postura corporal etc. Se uma pessoa está dirigindo e vê que o sinal está vermelho, o que ela faz? Para. Isto corresponde a uma linguagem não verbal, pois ninguém falou ou estava escrito em algum lugar que ela deveria parar, mas, como ela conhece a simbologia gestual utilizada, apenas o sinal da luz vermelha já é suficiente para compreender a mensagem.

Ao contrário do que alguns pensam, a linguagem não verbal é muito utilizada e importante na vida das pessoas. Quando uma mãe diz, de forma áspera, gritando e com uma expressão agressiva, que ama o filho, será que ele interpretará assim? Provavelmente, não. Este é apenas um exemplo, entre muitos, para ilustrar a importância da utilização da linguagem não verbal.

Outra diferença entre os tipos de linguagem é que, enquanto a linguagem verbal é plenamente voluntária, a não verbal pode ser uma reação involuntária, provindo do inconsciente de quem se comunica. Segundo Kendon (2004, p. 01), um dos precursores na pesquisa dos gestos, “o ser humano quando está na presença de outro, transmite, de forma consciente ou não, informações sobre sua intenção, interesse, sentimento e ideia por meio de ações visíveis ao corpo”. O autor acrescenta que a forma como as pessoas se posicionam uma frente à outra proporciona informações relevantes sobre quão engajadas elas estão e sobre a natureza de suas intenções ou atitudes.

Assim, os gestos são considerados um dos aspectos importantes na comunicação não verbal. Gestos são todos e quaisquer movimentos que fazemos com as mãos, os braços, os músculos da face e da cabeça. Os gestos podem ter várias funções. Segundo Knapp e Hall (2006), eles podem



[...] substituir a fala (durante um diálogo ou quando não há nenhuma conversa), regular o fluxo e o ritmo da interação, manter a atenção, dar ênfase ou clareza ao discurso, ajudar a caracterizar e guardar na memória o conteúdo do discurso, agir como indicadores do discurso que está por vir e ajudar os falantes a compreender e formular o discurso (KNAPP; HALL, 2006, p. 225-226).

Comumente, nós não conseguimos harmonizar o que sai da nossa boca com o que sentimos. Outras vezes, o nosso corpo fala por si só. O corpo expressa as nossas ansiedades, desejos e conquistas de forma natural, mesmo que nossas palavras digam ao contrário. Os gestos podem significar mais do que se imagina! O corpo fala sem palavras. Pela linguagem do corpo, podemos dizer muitas coisas aos outros. E ele tem muitas coisas a nos dizer. Como, por exemplo, aprovar ou reprovar certas atitudes, demonstrar satisfação ou insatisfação, medo ou confiança, certeza ou incerteza, entre outros.

Para Kendon (1981, p. 03), “a comunicação não verbal é assim nomeada para denominar todos os modos com os quais a comunicação se realiza entre as pessoas, estando em presença uma das outras, com a recorrência a outros meios que não as palavras”.

Conforme Pinto (2001, p.59), “o gesto enquanto manifestação inconsistente pode ser revelador mais autêntico do que a própria linguagem articulada”. O corpo, ao se movimentar, executa gestos comunicativos por meio de um “método global” (WEIL; TAMPAKOV, 2000), de forma que, apesar de apontarmos neste texto aspectos de partes do corpo, é preciso ter em mente que o todo é que fala, ou seja, todos os movimentos articulados pelo corpo transmitem a mensagem desejada.

Considerando o exposto, é possível entender a importância do estudo dos gestos para a presente pesquisa, uma vez que estes são de grande relevância para aqueles que buscam esclarecimentos sobre a linguagem corporal dos alunos e professores, pois existe uma complementaridade entre o aspecto verbal (associado às palavras expressas) e o não verbal (que é toda informação obtida por meio de gestos, posturas, expressões faciais, orientações do corpo etc.).

#### 1.4.2 A linguagem não verbal nas tirinhas

Esse gênero se enquadra na ordem do narrar, caracterizado pelo ato de contar histórias em sequência de pequenos quadros. As tirinhas geralmente se constituem de linguagem visual, verbal e não verbal, contando com um panorama no qual existem figuras cinéticas,

protagonista e personagens secundários. Vejamos alguns exemplos de linguagem não verbal nas tirinhas:

FIGURA 01: Exemplos de linguagem não verbal no gênero textual tirinha.



Fonte: <[lili-portuguesandocomlili.blogspot.com](http://lili-portuguesandocomlili.blogspot.com)>.

Tiras são, basicamente, desenhos onde há a apresentação de personagens em situações diversas, dispostas normalmente em número igual ou inferior a quatro quadros e dispostas, em sua maioria, horizontalmente. São vários os gêneros explorados para essa arte, como ação, aventura, mistério, espionagem, cômicos, policial, drama, heróis e super-heróis. Podem ser publicadas diariamente, semanalmente ou em qualquer outra periodicidade, dependendo do veículo no qual ela está sendo publicada, como, por exemplo, revistas, jornais ou Internet. Neste último caso, são normalmente denominadas de *webcomics*. No que diz respeito à sua temática, as tiras abordam diversos temas, como críticas sociais, ações corriqueiras, fatos políticos, exposição de opiniões subjetivas (do autor) e assim por diante. De acordo com o Programa de Intervenção Pedagógica – anos finais / SRE – CURVELO (s/d, não paginado), suas características são:

- a) Unidades narrativas: os desenhos vêm delimitados por linhas retas, que formam quadros e estes constituem as unidades narrativas mínimas.
- b) Voz do narrador: A “voz” do narrador pode manifestar-se no que chamamos de legenda, ou seja, espécies de orientações que descrevem algum fato ou informa alguma coisa, que o narrador passa ao leitor para conferir e ampliar o sentido das imagens e dos textos dos balões.
- c) Indicadores de ação: Embora as imagens sejam fixas, os autores utilizam recursos visuais que sugerem ação e movimento, conferindo ritmo às cenas e dando vida às figuras.

- d) Balões: São muito importantes, pois é através deles que ficamos sabendo das falas e pensamentos das personagens.
- e) Onomatopeia: É uma figura de linguagem na qual se reproduz um som com um fonema ou palavra. Ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas, timbre da voz humana fazem parte do universo das onomatopéias que em geral são de entendimento universal e muito usadas para enriquecer a cena na qual aparecem. Ex: Clap! Clap! (palmas), Crash! (batida), Nhec! (rangido), Splash! Tchibum! (mergulho), Zzz! (zumbido ou alguém dormindo).
- f) Interjeição: São palavras ou expressões que traduzem emoções, sentimentos, sensações, estados emocionais, etc. das personagens. Costumam vir acompanhadas do ponto de exclamação. Ex: Viva! (felicidade), Ai! Ui! (dor), Coragem! Eia! (animação), Arre! Irra! (impaciência), Ó! Olá! Alô! Psiu! Psit! (apelo ou chamamento).

Existem diferentes estilos no gênero tirinha, os quais são marcas dos autores e derivam muito de acordo com o público alvo e o meio de veiculação da tirinha. Destarte, desenhos mais ou menos rebuscados, falas mais ou menos sofisticadas, a presença ou não de fundo, o uso ou não das cores e a forma como estas são utilizadas para criar efeitos diversos e ambientação propícia para as histórias são elementos recorrentes que um leitor de tirinhas analisa ao deparar-se com um representante do gênero. As cores utilizadas, as onomatopeias, os olhares das personagens, a sequência das imagens constituem-se em elementos não verbais.

FIGURA 02: Exemplo de tirinha que conjuga elementos verbais e não verbais.



Fonte: <[suicidiovirtual.blogspot.com](http://suicidiovirtual.blogspot.com)>.

Tais elementos serão de grande utilidade para nossa pesquisa, considerando que eles conduzem o público leitor a compreender a mensagem que o autor quer transmitir. Consideramos aqui que a leitura de imagens e do aspecto não verbal das tirinhas atua enquanto estratégia complementar do texto escrito.

Como esta pesquisa aborda a leitura de imagens, faz-se necessário entender as relações de sentido que se configuram neste processo, as quais trabalham com as linguagens verbal e

não verbal, constituindo um sistema múltiplo e dotado de uma estrutura própria. Nossa proposta visa à leitura e compreensão de textos em LI através da utilização das tirinhas, visto que a palavra e a imagem misturam-se, completam-se, modificam-se e justificam-se. Como acentua Laje (1987, p. 07), “uma imagem pode conter informação que não cabe em mil palavras e uma palavra pode resumir o conhecimento de mil imagens”.

O mundo contemporâneo está imerso em imagens e a competição capitalista, associada às facilidades da imprensa, da fotografia, dos computadores e da televisão, faz com que sejamos mergulhados em um universo em que o aspecto visual é preponderante. Diante desta evidência, é urgente que a imagem (texto não verbal) tenha um papel de igual importância no âmbito escolar, como já é mister com o texto verbal, não apenas para que este ambiente seja mais coerente com o mundo do aluno/leitor, mas também para prepará-lo para a leitura crítica das imagens.

Assim como a leitura do texto verbal exige uma complexa desenvoltura do leitor para que se produza sentido, o mundo visual exigirá nova habilidade leitora. De acordo com Eisner (2001, p. 10), “a transição final exige que o leitor rompa com as convenções da sequência da esquerda para a direita [...]. Esse salto é exclusivo da narrativa visual”.

Durante a leitura de texto escrito, o leitor aciona outras funções cognitivas para criar imagens mentais, de acordo com seu repertório experienciado. Essa configuração mental é diferenciada nos indivíduos, mas possui algo em comum que faz parte do imaginário e do coletivo. Cada pessoa cria, através da imaginação, cenários, cenas, fisionomias, objetos, a partir da leitura das palavras. Neste processo de criação, há pontos, matrizes comuns, que pertencem à história e à coletividade, mas ninguém “imagina” de forma semelhante a outrem. Esta construção é importante para desenvolver as funções superiores da mente. “Pode-se esperar dos leitores modernos uma compreensão fácil da mistura imagem-palavra e da tradicional decodificação de texto” (EISNER, 2001, p. 138).

Partindo deste princípio, a leitura da imagem já propicia este aspecto de forma mais completa. Porém, sob esta significação perceptível, há outras voltadas e intimamente ligadas ao mundo das ideias, dos comportamentos, dos conceitos, das crenças, das ideologias, que necessitam ser “lidas”: o ato de compreender, interpretar, produzir sentido, concordar ou discordar. Para tanto, o leitor precisa observar com muita atenção, utilizar sua memória para analisar o implícito e o pressuposto, buscar sua orientação espacial junto ao sentido da dimensão da imagem, associar o pensamento lógico e criativo.

Enfim, a leitura de imagem é ativa simultaneamente do ponto de vista intelectual e emocional. Para que a leitura de imagem possa contribuir para a produção do sentido, a

percepção do leitor precisa estar afinada. Cabe responder aos estímulos provocativos da imagem. A mente, a sensibilidade e a criatividade, neste processo leitor, são intensificadas, pois a linguagem visual é questionadora. Para Eisner (2001, p. 24), “as imagens sem palavras, [...] na verdade, exigem certo refinamento por parte do leitor. A experiência comum e um histórico de observação são necessários para interpretar os sentimentos mais profundos do leitor”.

No que compete à pesquisa, conforme os construtos apontados acima, a comunicação não verbal não pode deixar de ser um elemento de interesse daqueles que ensinam. No nosso entendimento, as tirinhas são mídias que se constituem da convergência da linguagem verbal com a visual no balão – ícone que distribui o texto e a imagem em uma sequência e estabelece discursos que se somam. O discurso verbal acrescenta informações ao discurso visual e vice-versa. Juntos, ambos constroem uma sequência narrativa capaz de prover ao receptor subsídios necessários para a compreensão da história que se plasma nas tirinhas.

A presente pesquisa busca, portanto, promover o incentivo ao trabalho com o gênero textual tirinha, seguindo a concepção interacionista, pois consideramos o conhecimento prévio do aluno da EJA, assim como o uso de estratégias não verbais (imagem das tirinhas) no ensino de leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa. Como o aluno já sente dificuldades em ler e compreender textos em sua língua materna, na língua estrangeira, o processo se torna ainda mais difícil. Logo, é importante considerar o conhecimento que o aluno da EJA traz consigo, como também deixar claro para ele como se deve trabalhar com textos em Língua Inglesa. Na proposta pedagógica, adotamos o modelo interativo ascendente/descendente, considerando os objetivos de leitura dos alunos nas atividades em sala, que são diversos. Dependendo dos objetivos, cabe a nós, professores, orientar os alunos a usarem o modelo mais adequado.

Assim, a utilização de tirinhas para trabalhar leitura e compreensão de textos em LI, considerando os sinais e as mensagens transmitidos pelas personagens, poderá promover a compreensão da mensagem veiculada no momento da interação. Tal fator nos conduziu a produzir a proposta didático-pedagógica que será apresentada no capítulo final deste estudo.

## CAPÍTULO II

### ASPECTOS METODOLÓGICOS

A partir daquilo que você pesquisa, daquilo que você estuda, você pode contribuir para uma melhor compreensão dos problemas da sociedade (ABAURRE; PONTARA, 2003, p.17).

A presente pesquisa busca contribuir com o professor no desenvolvimento de um trabalho mais eficaz no ensino da habilidade de leitura em Língua Inglesa analisando de que forma a interação em sala, as estratégias de leitura e a linguagem não verbal utilizadas pelo professor e pelos alunos auxiliam nesse processo. Portanto, este capítulo divide-se nos seguintes tópicos: Natureza da pesquisa, Contexto para a coleta de dados, Participantes da pesquisa e Instrumentos de coleta de dados.

#### 2.1 Natureza da pesquisa

Nossa investigação se insere na pesquisa de campo de base descritivo-interpretativista, qualitativa e de cunho etnográfico. A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações nas quais, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, coletam-se dados junto às pessoas utilizando diversos tipos de pesquisa, tais como a pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante etc. (FONSECA, 2002). A pesquisa descritiva, de acordo com Gil (1994 apud MOREIRA; CALEFFE, 2008), tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. O estudo voltado ao interpretativismo dá-se devido ao fato de que,

para os pesquisadores interpretativos, o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros. A interpretação é a busca de perspectivas seguras em acontecimentos particulares e por *insights* particulares (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 61).

Assim, tendo em vista o nosso objeto de estudo, qual seja, subsidiar o professor a desenvolver um trabalho mais eficaz no ensino da habilidade de leitura em Língua Inglesa, mediante sua ação metodológica com ênfase na linguagem não verbal utilizada em sala de aula, optamos pela investigação de caráter interpretativista, considerando que concordamos



com Moita Lopes (1994), quando ele afirma que esta investigação “[...] possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais- o foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em produto padronizado” (MOITA LOPES, 1994, p. 33). Portanto, para fins deste trabalho, a pesquisa possibilitará enxergar a realidade dos alunos da EJA com base no fazer docente e na forma como os alunos aprendem a LI, tendo em vista a pluralidade dos sujeitos que fazem parte desta modalidade educacional (negros, jovens, idosos, trabalhadores, população rural etc.).

Nas pesquisas qualitativas de cunho etnográfico, por sua vez, o observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas, mas compreender e descrever uma dada situação, revelando seus múltiplos significados (ANDRÉ, 2008). Para esta autora, há uma preocupação, nesse tipo de pesquisa, com o andamento das atividades desenvolvidas pelo grupo investigado e com seus significados para a forma de tratamento dos dados não simplesmente com resultados. As pesquisas etnográficas consistem ainda na “escrita do visível”.

Assim sendo, nossa investigação é de natureza qualitativa de cunho etnográfico, contando com dois procedimentos metodológicos: a descrição interpretativista e a pesquisa de campo. A pesquisa contou com a participação da professora pesquisadora, exercendo seu papel de sujeito participativo e investigativo. Trata-se, desta feita, de uma oportunidade de reflexão sobre o próprio fazer docente, ou seja, um momento de refletir na/sobre sua atuação em sala de aula, identificando quais os efeitos que esta atuação está trazendo em termos de aprendizagem de língua, visando à construção de novos significados para esta prática (MAGALHÃES, 2001) e, a partir daí, buscar sensibilizar outros professores de Língua Inglesa a refletirem sobre suas atuações em sala de aula, especificamente nas aulas de leitura e compreensão de texto. Pretendemos, dessa forma, viabilizar o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem do idioma em questão.

## **2.2 Contexto para a coleta de dados**

Nossa pesquisa foi desenvolvida numa escola da Rede Pública Estadual de Ensino da zona urbana de Campina Grande-PB, situada no bairro da Liberdade, na região sul da cidade. A escola oferece Ensino Regular Fundamental, Anos Finais, Meio Período; Ensino Médio Regular, Meio Período; Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Presencial; Apoio Escolar em Matemática e Português.

A Escola é acessível a portadores de deficiência, possui biblioteca, laboratório de informática, de ciências, sala de leitura, quadra de esportes, Internet banda larga e 12 computadores para uso dos alunos.

### 2.3 Participantes da pesquisa

São considerados sujeitos diretamente envolvidos nesta pesquisa os alunos, por constituírem o grupo a ser analisado, e o professor de Língua Inglesa, pela participação efetiva no desenvolvimento do trabalho. Os alunos investigados compõem uma turma formada por 20 discentes, com faixa etária predominante entre 16 e 40 anos, dos 2º e 3º anos do Ensino Médio da EJA (turno noturno), os quais se inscreveram de forma voluntária para participar de um projeto proposto pela Secretaria Estadual de Educação, intitulado: *Para gostar de ler: pela valorização e reconhecimento da literatura paraibana no Ensino Médio*.

A escolha dos participantes se deu devido à questão de que o trabalho de leitura nos 2º e 3º Anos do Ensino Médio passa a ser desenvolvido com textos mais complexos, haja vista que os alunos desse nível já possuem um maior contato com a Língua Inglesa, além de uma considerável percepção de mundo.

O grupo de alunos é de classe média, os quais residem no mesmo bairro onde a escola se localiza e também em outros bairros circunvizinhos, como Jardim Paulistano, Tambor e Catolé. A turma era mista, ou seja, formada por alunos dos 2º e 3º Anos do Ensino Médio, conforme mencionado anteriormente. Alguns alunos eram mais desinibidos e possuíam mais afinidade com a língua (até cantavam); outros eram mais retraídos. Contudo, a participação de todos era bastante ativa. De forma geral, o grupo se mostrava interessado pelo que estava sendo desenvolvido em sala de aula.

FIGURA 03: Alunos colaboradores da pesquisa em sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.



Algo que nos chamou muito à atenção foi que estes alunos não eram “obrigados” a participar do projeto, pois eles não seriam avaliados, nem tampouco receberiam nenhum tipo de pontuação e, mesmo assim, decidiram abdicar dos 15 minutos do intervalo para estarem vinculados ao projeto, aprendendo. Tais alunos possuem um nível baixo de proficiência na Língua Inglesa. A maior parte deles só tem acesso ao inglês ensinado na escola, ou seja, não tem a oportunidade de frequentar escolas de idiomas e, dentre estes, ainda existem aqueles que haviam deixado de estudar por algum tempo e retornaram anos depois.

O professor da turma tem 24 anos de idade, possui Ensino Superior Completo em Letras e leciona Língua Inglesa há cinco anos. O inglês foi a segunda língua estrangeira que o docente aprendeu; a primeira foi o francês. Cursou três anos e meio de *Alliance Française* como bolsista e nunca fez nenhum curso de línguas para aprender inglês. Estudou e aprendeu o idioma sozinho, através da Internet, músicas, programas de TV, filmes e shows; e praticando a leitura e a escrita em casa. O professor continua estudando inglês todos os dias para aprimorar seus conhecimentos e para ministrar suas aulas.

Passou no Vestibular em 2005 (Vestibular 2006), mas só iniciou a graduação em julho de 2007, pois escolheu fazer um curso técnico de um ano e meio de informática na Escola Técnica Redentorista, fato do qual afirma ter se arrependido, considerando que a única coisa que pôde aproveitar do curso técnico foram as disciplinas de Inglês Técnico. Em 2010, terminou sua graduação.

Ensina inglês desde 2009. Começou no cursinho pré-vestibular da UEPB e, durante as aulas, trabalhava estratégias de leitura e revisava alguns assuntos de gramática para a resolução de questões de Vestibulares da UEPB e do ENEM. Ficou no Pré-Vest da UEPB até 2011. Neste mesmo ano, conseguiu um contrato de emergência em uma escola estadual da cidade de Campina Grande, um contrato de prestação de serviço em 2012 e foi aprovado no último concurso público realizado nesta cidade, agora permanecendo na mesma escola como professor efetivo.

Segundo ele, sua vivência com o inglês é diária, quase natural, pois, além dos estudos, gosta de ouvir música, jogar no PC, ver filmes, shows, desenhos, séries; tudo em inglês. O professor afirmou não gostar de música brasileira e nem de filme dublado.

Nas aulas, considera muito relevante o uso de música para aprender vocabulário e aprimorar a compreensão auditiva através da leitura, pois foi assim que teve interesse de incrementar o aprendizado do inglês. Além disso, gosta de levar textos que contemplem ou a interdisciplinaridade (de religião à física moderna) ou temas atuais/transversais - tentando ainda seguir a tendência dos gêneros textuais, tão presente nas discussões acadêmicas.

## 2.4 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Em princípio, fizemos uma visita à escola para conversar com o diretor e o professor de Língua Inglesa. Na oportunidade, solicitamos a permissão para a execução da nossa pesquisa. Ambos prontamente se mostraram solícitos para a colaboração. Ao conversar com o professor, ele explicou como funcionava o referido projeto e permitiu a nossa participação durante suas aulas.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: um questionário semiestruturado para o professor e conversa informal com ele e com a secretária da escola, no intuito de coletar dados referentes aos alunos participantes da pesquisa, observações das aulas dos participantes registradas em notas de campo e fotografias. Nossa pretensão, a princípio, era também gravar algumas aulas, a fim de não perder nenhum ponto importante da pesquisa. Contudo, isto não foi possível, tendo em vista que o projeto terminou antes da data prevista e nós não fomos avisadas. Assim, não tivemos como executar as gravações.

Diante disto, nossa pesquisa foi baseada fundamentalmente em observações. Observamos a atuação e a metodologia utilizada pelo professor, a participação dos alunos, a interação entre professor e alunos e a linguagem não verbal utilizada nesse processo. Tais observações foram anotadas e analisadas minuciosamente. O questionário destinado ao professor foi usado com o objetivo de tentar coletar informações acerca da formação profissional do docente, a metodologia utilizada durante as aulas e suas crenças no tocante à leitura e interpretação de textos.

A partir do primeiro encontro, no dia 13 de setembro de 2013, passamos, então, a participar das aulas, observando e registrando por escrito os acontecimentos: metodologia do professor, postura dos alunos diante do conteúdo exposto, interação, linguagem não verbal etc.

As anotações eram feitas a cada encontro, os quais eram realizados às sextas-feiras, a partir das 20h45min, tendo a duração de 30 minutos. Foram observados 12 encontros no total. Devido à falta de informação, não participamos do último, realizado em outro dia da semana e em outro horário, em virtude de uma mudança no calendário escolar.

## CAPÍTULO III

### O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO EJA NA ESCOLA LÓCUS DE PESQUISA

“Tell me and I forget;  
Teach me and I remember;  
Involve me and I learn”.

Benjamin Franklin

#### 3.1 Breve introdução

Neste capítulo, estão presentes os dados obtidos durante o desenvolvimento desse estudo na escola pesquisada, em Campina Grande-PB, que serão analisados considerando a organização da pesquisa a partir da utilização de instrumentos como questionário, observação direta nas aulas de Língua Inglesa e registros fotográficos na escola lócus de pesquisa, que nos permitiram refletir sobre as concepções de leitura e estratégias utilizadas pelo professor para que a leitura e a compreensão de textos se constituíssem enquanto objeto de ensino.

No entanto, para compor a presente análise, das 12 aulas observadas, selecionamos cinco, considerando estas como mais relevantes para este estudo. Apresentamos e analisamos a seguir as respostas do professor obtidas por meio do questionário e, logo em seguida, descreveremos as aulas observadas.

##### 3.1.1 Sobre o professor

De acordo com Lakatos e Marconi (2009, p. 203), “O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Desse modo, utilizamo-lo para que o nosso colaborador pudesse, longe de seu fazer pedagógico, e sem a pressão que a presença do pesquisador poderia ocasionar, responder às perguntas sobre a relevância do uso das estratégias de leitura na compreensão de textos em Língua Inglesa, inclusive refletindo sobre as práticas que desenvolve a partir desta modalidade.

Fetterman (1998, p. 54) defende o uso do questionário pelo etnógrafo “[...] pelo fato de este instrumento ser o produto de seu conhecimento sobre aquilo que está pesquisando”; e acrescenta, ainda, que o questionário possibilita ao pesquisador adaptá-lo a um tópico específico, assim como um conjunto de preocupações que queira investigar.

Assim, elaboramos um questionário composto por 17 questões objetivas e subjetivas<sup>3</sup> e encaminhamo-lo ao colaborador, professor de Língua Inglesa da cidade de Campina Grande-PB, a quem disponibilizamos o período de uma semana para a devolução do instrumento. As respostas do professor aqui apresentadas foram transcritas na íntegra.

Considerando a importância da formação do professor para o desenvolvimento de uma prática pautada no uso de estratégias de leitura para a compreensão de textos em Língua Inglesa, é relevante saber a formação do professor pesquisado e há quanto tempo exerce suas atividades de ensino (perguntas 3 - Formação e 5 - Qual/Quais a(s) disciplina(s) que você leciona? Há quanto tempo?). Ao que ele respondeu:

*3. Ensino Superior Completo.  
5. Leciono inglês há 5 anos.*

As respostas dadas às perguntas 3 e 5 indicam que o professor pesquisado possui formação em nível superior, o que acena para a apropriação do objeto a ser ensinado, no qual têm experiência há cinco anos. Sobre este aspecto, Tardif (2010) afirma que

o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2010, p. 39).

Assim, esperamos que as teorias estudadas possam corroborar as experiências acumuladas ao longo do exercício da docência, que deverá ser traduzida a partir dos questionamentos levantados do seu próprio fazer pedagógico. Nesse panorama, considerando as respostas dadas às perguntas número 6 - Para você, a leitura é uma habilidade importante?; 7 - Qual a habilidade mais importante a ser trabalhada em sala? Justifique; e 8 - Como você lê em Língua Inglesa?, percebemos o quanto a leitura é valorizada pelo professor:

*6. Altamente precisa.  
7. Tendo em vista a alta exposição de elementos culturais, tecnológicos e midiáticos que são elaborados em língua inglesa e as avaliações às quais os alunos serão submetidos para ingressar na vida acadêmica, considero a leitura a habilidade que deve ser mais trabalhada em sala, pois ela é a que mais contempla a realidade sociocultural do aluno.*

---

<sup>3</sup> Cf. Apêndice II.

Vale salientar, no entanto, que em nenhum momento das aulas observadas, o professor solicitou aos alunos que lessem. Em todos os encontros, ele mesmo fazia a leitura do texto em voz alta, enquanto a turma ouvia. Essa postura nos conduz a refletir sobre a prática do professor em sala de aula e o que ele afirma ser sua prática tendo como contraponto entre as respostas dadas por ele no questionário.

As respostas conferidas às perguntas nº 9 - Durante suas aulas, que materiais você disponibiliza para trabalhar a leitura com seus alunos? E que atividades você aplica e qual o objetivo pedagógico destas atividades?; e 10 - Você trabalha com estratégias de leitura? Justifique sua resposta - condizem em parte com o que foi priorizado como práticas recorrentes nas aulas de língua inglesa.

*9. Durante as aulas de leitura tenho disponibilidade do livro didático e do dicionário. Antes de toda aula de leitura, faço uma pesquisa com os alunos sobre algumas palavras pertencentes ao texto. Em seguida, oriento os alunos para que eles associem as informações não verbais como imagens, gráficos ou mapas, para assim, unir o não verbal, o conhecimento de mundo e o vocabulário pesquisado para a execução da leitura. Depois do uso dessas estratégias, faço uma leitura traduzida, em que os alunos conseguem acompanhar de acordo com as atividades realizadas.*

Ao relatar sobre os materiais que disponibiliza para trabalhar a leitura com seus alunos, que atividades aplica e qual o objetivo pedagógico delas, o professor as considera importantes instrumentos de ampliação da leitura. Contudo, a metodologia aqui mencionada tende a não ser praticada nas aulas observadas, possivelmente pelo curto espaço de tempo disponibilizado para as mesmas. O professor não solicitava aos alunos o uso do dicionário; ele mesmo fazia a leitura traduzida do texto. Quanto às informações não verbais, os textos trabalhados durante as aulas observadas não apresentaram este tipo de informação. Por outro lado, o professor utilizou muito a linguagem não verbal no decorrer de suas aulas.

A resposta do professor à questão nº 10 não condiz exatamente com o que ele faz em sala de aula. Ele afirma que “*sempre*” faz uso das estratégias de leitura e que “[...] *nós como professores e alunos estrangeiros de língua inglesa lidamos com situações em que a consulta do dicionário pode ser dispensável*”, pois, durante as aulas observadas, foi possível constatar que o professor sempre traduzia o texto trabalhado, de forma oral, embora, para tanto, não fizesse uso do dicionário naquele momento.

Analisando a resposta da questão nº 10, é possível afirmar que o professor acredita na possibilidade de “acostumar” os alunos a dispensarem o uso do dicionário “[...]”

*ensinando as estratégias de leitura*”, considerando que as mesmas são “[...] *outras formas de se repensar sobre o texto*”. Tal fato nos conduz a acreditar que os alunos ainda estão intimamente ligados ao uso do dicionário na maioria das situações de leitura, mas que é possível ensiná-los a fazer uso das estratégias de leitura.

Na pergunta seguinte, de nº 11, buscávamos saber como o professor incentivava seus alunos a ler. Para esta pergunta - Como você incentiva seus alunos a ler?, o professor não deu resposta. A ausência dessa resposta pode ser um indicativo de que, talvez, ele possa ter se esquecido de respondê-la ou que não haja incentivo por parte dele para que os alunos leiam.

Ao observar a resposta dada à pergunta de nº 14, a qual trata da importância da prática da leitura para a atuação do colaborador como professor de Língua Inglesa, ele afirma ler e escrever muito, acreditando que “[...] *isso se reflete na aula*”: O professor menciona ainda que a leitura “*é a forma mais humanizada, democrática e imediata de acesso a outro idioma*”. Neste ponto, considerando as aulas observadas, é possível indagar como a leitura será mediadora entre o aluno e outro idioma se, em sala de aula, não foi dada a oportunidade para os alunos lerem os textos em LI.

Examinando a resposta da questão de nº 16 - Você utiliza a tradução em suas aulas de leitura?, verificamos que o professor afirma desenvolver leituras traduzidas oralmente após haver desenvolvido a atividade de leitura utilizando as estratégias. Fato que não foi detectado nas observações em sala de aula.

Podemos afirmar, nesse caso, que o professor não considera a tradução como estratégia de leitura, mas, sim, como forma de “[...] *reler uma informação através da nossa realidade*” e que traduz “[...] *as palavras que despertam a curiosidade dos alunos*”.

Respondendo à questão de nº 17 - Descreva o tempo e como se dá a sua prática pedagógica nas aulas de leitura em Língua Inglesa, o professor assegura que, antes de cada unidade, faz uma pesquisa com os alunos sobre palavras que estão presentes no contexto em questão; explora os elementos pré-textuais, as imagens, os comentários que preparam a turma para a leitura; realiza uma leitura utilizando as estratégias de leitura e encerra com a leitura traduzida.

Considerando a resposta, com base nas aulas observadas, é possível afirmar que o professor não fez uso das estratégias de leitura que mencionou (*skimming, scanning, cognates, inference e background knowlwdge*), assim como não abordou tópicos gramaticais: “*Quando a leitura já foi realizada, faço as atividades junto com os alunos e explico os tópicos gramaticais*”. O colaborador se deteve apenas à leitura do texto em LI, à

sua tradução oral e perguntas orais acerca da compreensão dos alunos sobre os temas em questão.

Em suma, as respostas do professor ao questionário demonstraram que ele valoriza a leitura e o uso das estratégias de leitura e afirma fazer uso delas em suas aulas. Entretanto, foi possível observar que, em geral, a prática didático-pedagógica do docente não condiz totalmente com o que ele declarou em suas respostas.

### **3.2 Descrição das aulas observadas**

Ao todo, foram observadas 12 aulas, durante 12 semanas, com duração de 30 minutos cada uma. As mesmas estavam inseridas em um projeto proposto pela Secretaria Estadual de Educação, intitulado: *Para gostar de ler: pela valorização e reconhecimento da literatura paraibana no Ensino Médio*. Para esta análise, foram selecionadas cinco aulas de maior relevância para o nosso estudo, as quais seguem um mesmo padrão didático-pedagógico.

Os alunos sentavam em círculo e o professor iniciava as aulas sempre com um texto. Geralmente, um poema ou música. Ao lado do texto em inglês, havia um texto em Língua Portuguesa, o qual abordava o mesmo conteúdo do texto em LI, assim como a tradução do texto em estudo. Vejamos o material utilizado no primeiro encontro:



FIGURA 04: Material utilizado pelo professor no primeiro encontro.

<p>EEEFM OFICINA DE LEITURA PARA GOSTAR DE LER PROFESSOR: ALUNO (A):</p> <hr/> <p><b>Vês? (Américo Falcão)</b></p> <p>Já foi bonita essa mulher que passa, Essa mulher que vês, assim velhinha, Já foi outrora o símbolo da graça Quando no rosto mocidade tinha!</p> <p>Era nobre mulher de fina raça, Quando entre galas orgulhosa vinha, Magnetizava a multidão na praça, Reverberando risos de Rainha...</p> <p>Vejo-te agora nas manhãs da vida, Dizem também que és símbolo da graça, Que és uma estrela dos Azuis caída...</p> <p>Mas...quando velha andares pela praça, Há de dizer a multidão sentida: Já foi bonita essa mulher que passa!</p>	<p><b>I was here (Beyoncé)</b></p> <p>I want to Leave my footprints On the sands of time Know there was Something that And something that I left behind When I leave this world I'll leave no Regrets Leave something to remember So They won't forget</p> <p>[CHORUS:] <i>I Was Here</i> <i>I Lived I Loved</i> <i>I Was Here</i> <i>I Did, I've Done Everything That I</i> <i>Wanted</i> <i>And It Was More Than I Thought It</i> <i>Would Be</i> <i>I Will Leave My Mark So Everyone</i> <i>Will Know</i> <i>I Was Here</i></p> <p>I want to say I'll live Each day Until I die And know that I had something In somebody's Life The hearts that I have touched Will be the Proof that I leave That I made a difference And this World will see</p>	<p><b>Eu Estive Aqui</b></p> <p>Quero deixar minhas pegadas Sobre as areias do tempo E saber que houve algo Que existiu algo que deixei para trás Quando eu deixar este mundo Vou deixar sem arrependimentos Deixarei algo para ser lembrado Então eles não vão esquecer</p> <p>REFRÃO: <i>Que eu estive aqui ...</i> <i>Eu vivi, eu amei</i> <i>Eu estive aqui ...</i> <i>Eu fiz, eu concluí, tudo que eu</i> <i>queria</i> <i>E foi mais do que eu pensei que</i> <i>seria</i> <i>Vou deixar minha marca para que</i> <i>todos saibam</i> <i>Que eu estive aqui ...</i></p> <p>Eu quero dizer que eu viverei cada dia Como se fosse o último E saibam que eu conquistarei algo Na vida de alguém Os corações que eu tiver tocado Serão a prova de que eu deixarei Que fiz a diferença E este mundo verá</p>
	<p>REPEAT CHORUS: [2X]</p> <p>I just want them to know That I Gave my all Did my best Brought someone to happiness Left this world a little better Just Because I was here</p> <p>Repeat chorus:</p> <p>I was here I lived, I loved I was here I did, I've done I was here I lived, I loved I was here I did, I've done I was here</p>	<p>REPETIR REFRÃO: [2X]</p> <p>Eu só quero que eles saibam Que eu dei tudo de mim Fiz o meu melhor Trouxe a felicidade para alguém Deixei este mundo um pouco melhor Simplesmente porque Eu estive aqui</p> <p>Repetir refrão:</p> <p>Eu estive aqui Eu vivi, eu amei Eu estive aqui Eu fiz, eu fiz Eu estive aqui Eu vivi, eu amei Eu estive aqui Eu fiz, eu fiz Eu estive aqui</p>

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Quando se tratava de um poema, o professor lia em voz alta para toda a turma. Quando era música, ele colocava sempre o áudio primeiro. Observamos que, enquanto o áudio reproduzia a música, alguns alunos, um pouco tímidos, cantavam baixinho, acompanhando o professor, que estava a cantar, sempre caminhando por toda a sala e, ao mesmo tempo, verificando se todos os alunos estavam acompanhando a aula.



FIGURA 05: Alunos ouvindo o áudio do texto e acompanhando-o pelo material impresso.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Logo após, o professor traduzia oralmente o texto para a Língua Portuguesa e, em seguida, perguntava, sempre gesticulando, se alguém gostaria de falar um pouco sobre o texto. Nesse momento, alguns alunos se manifestavam, dando suas opiniões acerca do texto em questão. Alguns deles se envolviam bastante nas respostas, a ponto de despertar em outros o desejo de também opinar. Outros se mantinham calados, de cabeça baixa, olhando para o material que o professor havia entregado.

Foi possível constatar que, na maioria dos eventos comunicativos, a linguagem não verbal do professor provocava a participação de alguns alunos. Estes opinavam, respondiam a questionamentos, tiravam dúvidas etc.

FIGURA 06: Momento de interação entre professor e alunos.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Dando prosseguimento, o professor fazia algumas perguntas (relacionadas ao texto) aos alunos, como forma de incentivar a participação deles, tais como: Vocês gostaram do texto? De que se trata? O que vocês acharam interessante? Qual o gênero textual em questão? Algum de vocês já leu esse texto? Percebemos que esse tipo de perguntas servia como incentivo à participação e motivação dos alunos.

Como o projeto proposto pela Secretaria Estadual de Educação visava a incentivar o gosto pela leitura através do reconhecimento e da valorização da literatura paraibana, no final, o professor fazia uma relação entre os dois textos, considerando que ambos tratavam do mesmo assunto. Vejamos o material utilizado em um dos encontros observados.

Figura 07: Material utilizado pelo professor.

<p>E. E. E. F. M. Professor: Aluno:</p> <hr/> <p><b>Voltas do mundo (Ariano Suassuna)</b></p> <p>Que eu não perca a vontade de ter grandes amigos, mesmo sabendo que, com as voltas do mundo, eles acabam indo embora de nossas vidas.</p> <p><b>Tudo Passa (Ariano Suassuna)</b></p> <p>Dizem que tudo passa e o tempo duro tudo esfarela.</p> <p><b>Canção Da América (Milton Nascimento)</b></p> <p>Amigo é coisa para se guardar Debaixo de sete chaves Dentro do coração Assim falava a canção que na América ouvi Mas quem cantava chorou Ao ver o seu amigo partir</p> <p>Mas quem ficou, no pensamento voou Com seu canto que o outro lembrou E quem voou, no pensamento ficou Com a lembrança que o outro cantou</p> <p>Amigo é coisa para se guardar No lado esquerdo do peito Mesmo que o tempo e a distância digam "não" Mesmo esquecendo a canção O que importa é ouvir A voz que vem do coração</p> <p>Pois seja o que vier, venha o que vier Qualquer dia, amigo, eu volto A te encontrar Qualquer dia, amigo, a gente vai se encontrar.</p>	<p><b>Best Friend (Madonna)</b></p> <p>I miss your brain, the way you think But I don't miss the way you used to drink I miss our talks, the universal law You had a way of seeing through my flaws It's so confusing; I thought I met my match An intellectual with talent what a catch You always said we'd be better off as friends It was inevitable that it would end</p> <p>[CHORUS:] Your picture's off my wall But I'm still waiting for your call And every man that walks through that door Will be compared to you forevermore Still I have no regrets Cause I survived the biggest test I cannot lie and I won't pretend But I feel like I lost my very best friend</p> <p>I miss the countryside where we used to lay The smell of roses on a lovely summer day You made me laugh, you had a clever wit I miss the good times I don't miss all of it You'd write me poetry You had a way with words You said you wanted more than just a pretty girl Maybe I challenged you a little bit too much We couldn't have two drivers on the clutch</p> <p>[REPEAT CHORUS:]</p> <p>It's so sad that it had to end I lost my very best friend Not gonna candy coat it And I don't want to pretend I put away your letters Saved the best ones that I had It wasn't always perfect But it wasn't always bad</p> <p>[REPEAT CHORUS:]</p> <p>It's so sad that it had to end</p>	<p><b>Melhor Amigo</b></p> <p>Sinto falta da sua inteligência, do seu modo de pensar Mas eu não sinto falta do modo que você costumava beber Tenho saudades das nossas conversas, a lei universal Você tinha um jeito de ver através das minhas falhas É tão confuso, eu pensei que eu conhecia o meu jogo Um intelectual com talento envolvente. Você sempre disse que seríamos melhores amigos Era inevitável que isso iria acabar.</p> <p>[REFRÃO:] Suas fotos já saíram da minha parede Mas eu ainda estou esperando pela sua ligação E todo homem que passar por aquela porta Será comparado com você para sempre Eu não tenho arrependimentos Porque sobrevivi ao maior teste Eu não posso mentir e não vou fingir Mas sinto que perdi meu melhor amigo</p> <p>Tenho saudades do campo onde costumávamos deitar O cheiro de rosas em um lindo dia de verão Você me fazia rir, você tinha um humor inteligente Eu sinto falta dos bons tempos em que eu não sentia falta disso Você me escreveu poesias Você tinha um jeito com palavras Você disse que queria mais do que apenas uma menina bonita Talvez eu o desafiei um pouco demais Não poderíamos ter dois pilotos no comando</p> <p>[REPETIR REFRÃO:]</p> <p>É tão triste que tenha acabado Eu perdi meu grande melhor amigo Não vou dizer que não foi nada E eu não quero fingir Guardei as suas cartas Guardei as melhores que você me deu O que tivemos nem sempre foi perfeito Mas não foi sempre ruim</p> <p>[REPETIR REFRÃO:]</p> <p>É tão triste que tenha chegado ao fim</p>
---	---	--

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Nesse dia, o professor fez uso de três textos: *Volta do Mundo* (Ariano Suassuna), *Canção da América* (Milton Nascimento) e *Best Friend* (Madonna). Todos eles tinham um assunto em comum: Amigos. Em todas as aulas observadas, o professor colaborador manteve o mesmo padrão didático-pedagógico:

- Entrega do material;
- Leitura do texto em voz alta ou reprodução do áudio (no caso das músicas);
- Leitura traduzida do texto em LI;
- Questionamentos (oral) para incentivar a participação dos alunos;
- Diálogo informal sobre o texto.

Do nosso ponto de vista, esse padrão inibia de forma considerável a participação dos alunos, pois as leituras eram sempre feitas pelo professor. Não havia estímulo da parte dele para que os alunos lessem e tentassem compreender o texto em LI sem ele mesmo ter de traduzi-lo por completo. A participação dos alunos era percebida na maioria das situações em que o professor fazia questionamentos, dialogava sobre o texto, utilizava gestos com as mãos e sorria, em sinal de concordância com as respostas dadas pelos alunos.

### **3.3 Gestos e sorriso do professor e alunos nas aulas de leitura em LI**

O domínio competente da linguagem não verbal é fundamental para os professores em qualquer nível ou modalidade de ensino. Saber utilizar gestos, expressões faciais e a postura corporal ajudam a influenciar positivamente o comportamento dos alunos. Além disso, a linguagem não verbal é excelente para expressar emoções e o nosso interesse pelas atividades e pelas pessoas.

A utilização das técnicas não verbais, além de necessária, é muito útil, principalmente nos primeiros contatos com uma turma nova, pois alguns alunos podem não estar naturalmente interessados nas atividades que lhes serão propostas. Para esses alunos, o interesse pessoal do professor na proposta pedagógica será a sua principal motivação, o que perceberão muito mais pela linguagem corporal do professor do que pelo que lhes for dito.

De acordo com Cajal (2001), a sala de aula se constitui com uma situação social em que atuam diferentes sujeitos com diferentes culturas e propósitos, o que reafirma o caráter plural desse espaço. Logo, a sala de aula “é construída, definida e redefinida a todo o momento, revelando e estabelecendo contornos de uma interação em construção” (CAJAL,



2001, p. 127). Desse modo, procuramos investigar como essas interações são construídas e qual a relevância do uso da linguagem não verbal utilizada pelo professor para o processo de ensino e aprendizagem.

A observação foi feita atentando, especificamente, para os eventos de uso da linguagem não verbal do professor com ênfase nas respostas do aluno, nas reações do professor e na implicação dessas situações para o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos. É importante destacar que as situações descritas são frutos da observação do estudo corrente, uma vez que foi possível realizar apenas o registro em fotos e por meio das anotações das observações de campo, tendo sido inviável, conforme explicado anteriormente, recorrer à filmagem das aulas do colaborador.

Durante a observação, não foi difícil perceber que os gestos e expressões faciais do professor incentivavam a participação dos alunos. O colaborador usava bastante as mãos e também o sorriso. Na sequência de fotografias (8-10), pudemos comprovar que ele faz isso para incentivar tal participação na execução das atividades. Esses gestos são chamados de gestos de interação. De acordo com Knapp e Hall (2006, p.239), “esses gestos só ocorrem na presença de outras pessoas, pois sua função principal é a de incluir o interagente no diálogo e isso geralmente é feito por meio de gestos que apontem na direção do interlocutor”.

Nas aulas investigadas, o gestual do professor pode ser compreendido dentro do contexto da interação. Sua gesticulação é constante e os gestos adotados podem ter diferentes significados na interação. Na figura 08, observamos que o professor gesticulava com as mãos no intuito de expressar a ideia transmitida pelo texto.

FIGURA 08: Gestos do professor durante a exposição do texto estudado.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Na figura 09, o professor fazia questionamentos acerca do texto trabalhado e, para instigar a participação dos alunos, gesticulava com as mãos.

FIGURA 09: Professor expondo o texto estudado.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A análise das aulas revela que os gestos são, em grande medida, conformados pela formalidade dos encontros em aula, principalmente nos momentos de apresentação dos conteúdos e do incentivo à participação dos alunos.

Além desses gestos relacionados a eventos marcantes durante as interações, conforme citado no parágrafo anterior, é importante ressaltar as características cotidianas do professor, que contribuem para seu estilo discursivo. O colaborador, como a grande maioria das pessoas, possivelmente não conseguiria falar se suas mãos estivessem amarradas. Em vários momentos, a gesticulação substitui a fala ou pode reforçar a argumentação; em outros, fala e movimento funcionam como um conjunto.

Segundo Santos (2007), os elementos verbais e não verbais não constituem uma dualidade, mas uma unidade. Nas palavras da autora, “nós defendemos o princípio da unidade linguístico-gestual para os elementos verbais e não verbais” (SANTOS, 2007, p. 30). Na figura 10, por exemplo, ainda conversando sobre as colocações dos alunos em relação ao que lhes foi perguntado, o colaborador utiliza as mãos, sinalizando que está de acordo com o que foi dito e certificando-se se mais alguém quer complementar a discussão com alguma outra informação.

FIGURA 10: Gestos do professor em sinal de satisfação com a participação dos alunos.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Dando continuidade a nossa análise, nessa parte, faz-se necessário comentarmos de forma breve sobre a Comunicação. Comunicamos algo a todo o momento. Talvez o leitor já tenha percebido que nos manifestamos através de gestos, uma linguagem simbólica, um comportamento de ação e reação ao mundo exterior. O sorriso é um gesto mundial de comunicação, uma competência social que, ao ser cultivada no universo corporativo, pode trazer muitos benefícios às relações intrapessoais e interpessoais.

A palavra comunicação provém do latim, *communis*, que significa tornar comum. É a transmissão de informações e compreensão mediante o uso de símbolos comuns, verbais e não verbais, cuja principal função é a demonstração de sentimentos. Sendo assim, a comunicação não significa apenas enviar uma informação ou mensagem, mas torná-la comum entre as pessoas envolvidas. Para que haja comunicação, é preciso que o destinatário a receba e a compreenda (CHIAVENATTO, 2005).

A comunicação acontece a todo o momento e pode melhorar com pequenos gestos que fazem a diferença na interação com as pessoas. Gestos repletos de uma linguagem simbólica muito rica, acerca da qual podemos estar atentos.

Os gestos são compreendidos de diversas formas nas diferentes idades e culturas. No entanto, podemos observar que o sorriso é um gesto comum em qualquer lugar do mundo, uma linguagem universal. O sorriso é um elemento fundamental da biologia comportamental humana. Sua função é a comunicação.

No contexto desta pesquisa, o sorriso do professor era utilizado como forma de demonstrar a satisfação que sentia ao ouvir a resposta do aluno. O sorriso do aluno demonstrava, por sua vez, em algumas situações, a sua timidez para responder o questionamento do professor. Contudo, logo após o sorriso, seguia-se a resposta. Conforme Nóbrega e Tavares (2011),

quando um político utiliza o movimento das mãos ao falar com uma determinada audiência, isso pode sinalizar certo entusiasmo ao discursar sobre um determinado assunto. Isto é, os toques, os gestos, o olhar, o sorriso, os movimentos das mãos e da cabeça estão invariavelmente presentes enquanto no comunicamos verbalmente (NÓBREGA; TAVARES, 2011, p. 50).

Nós, ocidentais, estamos mais acostumados a observar expressões (sorriso, olhar etc.) do que do restante do corpo das pessoas. Quando alguém gesticula, temos apenas uma consciência periférica do fato. Percebe-se um pouco a dança das mãos do próximo; em geral, observa-se muito mais o rosto do que as mãos.

No contexto das nossas situações de interação, os sinais não verbais que utilizamos para sinalizar nossas atitudes são, muitas vezes, mais poderosos que as palavras. Estas frequentemente não são necessárias e, quando são utilizadas, revelam-se desajeitadas e embaraçosas.

Os gestos dos alunos, no entanto, são bastante desembaraçados. Em vários momentos, os mesmos comemoram ou expressam felicidade por terem se saído bem na argumentação com o professor. No encontro do dia 20 de setembro de 2013, foram trabalhados os textos *Cicatrizes do Tempo* (Luiz Fernandes) e *My Immortal* (Evanescence). O grupo de alunos estava participativo. Ao que parece, a música os deixou mais entusiasmados.



FIGURA 11: Momento de interação entre professor e alunos. Expressão facial de satisfação do professor.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A figura 11 mostra a satisfação do professor revelada em seu rosto, devido à participação da maioria dos alunos do grupo, que se mostrou bastante interessada na aula. O professor perguntou qual a relação existente entre os dois textos em foco. A estudante que está ao lado do professor na figura 12 (usando óculos e casaco jeans) respondeu ao questionamento. Ela participava bastante nas aulas. O professor concordou com sua resposta e, como evidência da sua satisfação, a aluna sorri, estira a língua e inclina seu corpo para o ombro do professor. O professor sorri em reação à atitude da aluna. O sorriso é a expressão mais facilmente reconhecida e utilizada para expressar compaixão e entendimento, além de ser essencial para a interação social (PHILIPS, 1999).

FIGURA 12: Sorrisos do professor e dos alunos.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Ademais, é também com o sorriso que o aluno pode demonstrar sua satisfação em ter sua participação reconhecida pelo professor. Tal sorriso nos conduz a entender que a emissão de uma resposta com a qual o professor concorda desperta no aluno uma maior motivação em prol do que está sendo ensinado. A comunicação não verbal permite o entendimento quando aquela de caráter verbal não pode ser utilizada (ou quando não queremos fazê-lo).

Assim, em relação a este estudo, a análise do comportamento não verbal nas aulas, o que se configura como fator de grande relevância nesse contexto, confere visibilidade a alguns aspectos das interações que, sob a ótica da verbalização, tornam-se nuances despercebidas nas ações e permite a apreensão dos aspectos da dinâmica utilizada pelo professor na promoção da significação em sala de aula, favorecendo, destarte, um ambiente propício para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de leitura em LI no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

## CAPÍTULO IV

### PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO

A proposta pedagógica aqui apresentada é de intervenção, destinada a determinadas turmas, considerando suas características de desempenho. O trabalho do professor consiste na adequação do Plano de Ensino, considerando as necessidades apresentadas pela turma. Implica a definição de sequências didáticas adequadas à intencionalidade educativa, que promovam o avanço dos estudantes em seus diferentes estágios de aprendizagem. A transformação que buscamos passará pela sala de aula e pela relação professor-aluno.

A proposta de intervenção beneficiará turmas da Educação de Jovens e Adultos, porquanto é possível ler e compreender textos em Língua Inglesa sem ter de traduzi-los por completo.

#### 4.1 Ficha de identificação da produção didático-pedagógica

QUADRO 01: Ficha de identificação da produção didático-pedagógica.

1. Nome da Professora: Fabiana Teles Patricio de Oliveira
2. Disciplina/Área: Língua Inglesa
3. IE: Escola pesquisada
4. Caracterização do objeto de estudo: Sequência didática explorando o gênero textual tirinha, a partir de exemplares veiculados na internet e de circulação em nas práticas sociais do alunado, para servirem como elementos motivadores e propulsores para o desenvolvimento cognitivo e crítico.
5. Título da Produção Didático-Pedagógica: <i>Genre in Context - Strips</i>
6. Justificativa da Produção: Abordar tirinhas nas aulas de Inglês enfatizando a leitura não verbal (imagens) como uma estratégia complementar para a compreensão da parte escrita do gênero. Isto fornecerá subsídios para o desenvolvimento da capacidade de análise, interpretação e reflexão do leitor. As tirinhas tornam o ensino mais lúdico e ajudam a construir uma aula mais descontraída e prazerosa para a turma. Os alunos devem interagir com o caráter social da escrita, devem ler e escrever textos significativos, pois eles precisam pensar sobre a escrita, ou seja, pensar sobre o que ela representa para a sociedade e como ela representa graficamente a linguagem.
7. Objetivo da Produção: O objetivo da elaboração dessas atividades é desenvolver a leitura em língua estrangeira analisando o discurso enquanto prática social. Desenvolver a consciência crítica do leitor para que perceba o que subjaz ao texto, entenda que nada no texto é neutro, sempre há “ <i>constraints</i> ” sobre os conteúdos, as relações e os sujeitos e que ser capaz de percebê-los nos torna mais livres para poder decidir, não se deixar manipular e transformar a sociedade.

8. Tipo de produção didático-pedagógica: Sequência didática sobre o gênero textual tirinha.
---

9. Público-alvo: Estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos – EJA.
---

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

## 4.2 Proposta

Segundo Queiroz (2003), a leitura está longe de ser um ato mecânico, pois se constitui enquanto um processo ativo mediante o qual o aparelho cognitivo recebe, interpreta e imprime a seleção das informações julgadas como sendo mais importantes. A leitura é capaz de nos proporcionar mudanças que nos guiam a diferentes espaços, pois é uma atividade que desenvolve a capacidade mental que se propaga através de textos, livros, artigos, revistas ou outras leituras para aquele indivíduo que lê. Ela nos possibilita alcançar novos horizontes e nos ajuda a desenvolver nossas aptidões enquanto nos tornamos leitores críticos. Ler é muito mais que decodificar signos escritos, isto é, o ato de ler gera uma interação entre o leitor e o texto lido.

Diante da falta de uso da Língua Inglesa na comunicação oral, deu-se preferência, nas escolas, à leitura, uma vez que esta seria a habilidade mais utilizada para fins educacionais, profissionais, comerciais e de lazer.

[...] o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato (BRASIL, 1998, p. 20).

Ao longo de décadas, a leitura vem sendo trabalhada apenas como um meio de memorizar as regras gramaticais e vocabulário através de exercícios de repetição e frases, cuja compreensão do texto se dá pela tradução linear utilizada no método *Grammar Translation* (Método da Gramática-Tradução). Porém, é certo que este método ocupa muito tempo do aluno e, com frequência, não apresenta um resultado satisfatório.

Assim, as estratégias de leitura, como *Skimming*, *Scanning*, *cognates*, *inference* e *background knowlwdge*, são práticas utilizadas para facilitar a compreensão do texto. São

fáceis de serem compreendidas e aplicadas; algo prazeroso e que dará ao aluno muita satisfação durante o a aplicação dessas técnicas.

Considerando o exposto anteriormente, o seguinte material didático foi desenvolvido para ser aplicado nas aulas da disciplina Língua Inglesa de turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Para a introdução do gênero textual na sala de aula, construímos esta sequência didática explorando o gênero textual Tirinha a partir de exemplares veiculados na Internet e de circulação nas práticas sociais do alunado, para servirem como elementos motivadores e propulsores para o seu desenvolvimento cognitivo e crítico. Os textos propostos seguem em anexo para a melhor compreensão da sequência aqui apresentada.

#### 4.2.1 Tirinhas

Tal modalidade insere-se entre os textos com os quais comumente convivemos. Trata-se de um texto sincrético (utiliza mais de um recurso de expressão) que avalia o verbal e o visual em um mesmo enunciado. As tirinhas são compostas de três ou quatro quadros e circulam em jornais e revistas em uma faixa horizontal, em geral, na seção “Quadrinhos” do caderno de diversões. De acordo com o Programa de Intervenção pedagógica – anos finais / SRE – CURVELO (s/d, não paginado), suas características são:

- g) Unidades narrativas: os desenhos vêm delimitados por linhas retas, que formam quadros e estes constituem as unidades narrativas mínimas.
- h) Voz do narrador: A “voz” do narrador pode manifestar-se no que chamamos de legenda, ou seja, espécies de orientações que descrevem algum fato ou informa alguma coisa, que o narrador passa ao leitor para conferir e ampliar o sentido das imagens e dos textos dos balões.
- i) Indicadores de ação: Embora as imagens sejam fixas, os autores utilizam recursos visuais que sugerem ação e movimento, conferindo ritmo às cenas e dando vida às figuras.
- j) Balões: São muito importantes, pois é através deles que ficamos sabendo das falas e pensamentos das personagens.
- k) Onomatopeia: É uma figura de linguagem na qual se reproduz um som com um fonema ou palavra. Ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas, timbre da voz humana fazem parte do universo das onomatopeias que em geral são de entendimento universal e muito usadas para enriquecer a cena na qual aparecem. Ex: Clap! Clap! (palmas), Crash! (batida), Nhec! (rangido), Splash! Tchibum! (mergulho), Zzz! (zumbido ou alguém dormindo).
- l) Interjeição: São palavras ou expressões que traduzem emoções, sentimentos, sensações, estados emocionais, etc. das personagens. Costumam vir acompanhadas do ponto de exclamação. Ex: Viva!

(felicidade), Ai! Ui! (dor), Coragem! Eia! (animação), Arre! Irra! (impaciência), Ó! Olá! Alô! Psiu! Psit! (apelo ou chamamento).

Portanto, as tirinhas servem para serem usadas nas aulas de LI por apresentarem um forte componente não verbal (imagético), o qual será mobilizado como estratégia complementar ao texto verbalizado. A preocupação constante na formulação desse estudo foi analisar a tirinha como meio de estratégia complementar no ensino de fomentar a leitura e compreensão de textos em LI, haja vista que as imagens presentes nas tirinhas fornecem subsídios não verbais que conduzem o leitor a compreender com mais facilidade a mensagem veiculada no gênero.

#### 4.2.2 Objetivos

- Desenvolver a habilidade de leitura e interpretação de textos utilizando as estratégias de leitura, enfatizando a estratégia não verbal (imagética) presente nas tirinhas;
- Identificar as informações principais do texto;
- Ativar as informações prévias ao texto (imagens, título, conhecimento prévio do assunto etc.) e usá-las em favor da leitura.

#### 4.2.3 Conteúdo(s)

- Leitura e compreensão de tirinhas.

#### 4.2.4 Tempo estimado

- Três aulas de uma hora cada.

#### 4.2.5 Material necessário

- Tirinhas.

#### 4.2.6 Sequência didática

Segundo Bittencourt (2008),

o professor era visto pelos autores como responsável pelo sucesso da obra, mas foi sempre considerado como alguém que deveria ser ensinados pelos livros que compunham. O livro didático explicitava o conteúdo da disciplina e era, ao mesmo tempo, o instrumento pelo qual o professor aprendia o método de ensino a ser utilizado em sala de aula (BITTENCOURT, 2008, p. 184).

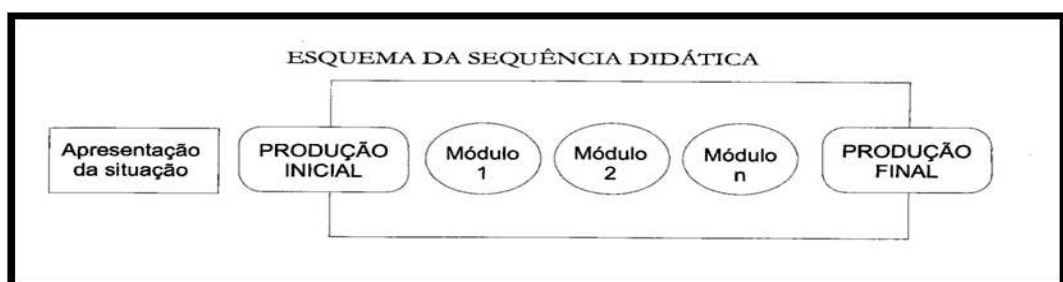
Em oposição a esta ideia, faz-se necessário enfatizar que o livro didático deve ser visto como instrumento de apoio para o professor. Este, no entanto, não deve ser dependente unicamente do referido manual. O professor é capaz de produzir atividades diversas, que promovam a aprendizagem dos alunos.

Considerando o exposto, propomos como material didático para a eficácia de nossas aulas de leitura a sequência didática, a qual, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Será feita a escolha de textos e elencadas as atividades a serem executadas em sala de aula.

Para esses autores, a SD “[...] procura favorecer a mudança de promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Para tanto, a estrutura de base de uma sequência, segundo eles, contém uma seção de abertura, com a apresentação do estudo, na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar.

A estrutura de base de uma SD é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, a elaboração de módulos e a produção final, como demonstra o esquema abaixo:

FIGURA 13: Esquema de uma sequência didática.



Fonte: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).



Tomlinson (2004, p. 11) define como material didático “[...] qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. Diante disto, propomos a seguinte sequência didática.

#### 4.2.6.1 Desenvolvimento

##### 1ª etapa

Apresentar aos alunos uma tirinha. Projetar no Datashow<sup>4</sup>, para que todos acompanhem. Antes de iniciar a leitura, pedir aos alunos que observem as imagens e as descrevam. Eles devem explorar o que as personagens estão fazendo, suas posturas, olhares, as cores, os movimentos corporais, as imagens como um todo. Em seguida, solicitar que eles tentem depreender sobre de que se trata o texto, anotando suas ideias. Chamar a atenção ainda para o gênero textual utilizado, para que façam a conexão com textos deste gênero que já tenham lido em português, levando-os a refletir sobre como normalmente são escritos. Solicitar que os alunos observem a linguagem não verbal presente nos textos. A leitura das imagens deve ser empreendida atentando para a sequência de imagens, onomatopeias, olhar das personagens, cores utilizadas etc. Ainda antes de iniciar a leitura, levantar com os alunos que tipo de vocabulário e estrutura eles poderão encontrar no texto e registrar estas ideias na lousa. Esta primeira etapa visa a prepará-los para a leitura.

A segunda etapa desta leitura é orientá-los para grifar no texto todas as palavras/ideias que entendem. (É importante ficar bem claro para eles que devem grifar o que *entendem*, pois muitas vezes eles trazem o hábito de outras áreas de grifar o que não entendem). Pedir aos alunos que tentem compreender, do trecho utilizado, somente as palavras grifadas e, a partir daí, mostrar quais outras palavras eles poderiam entender também. Evidenciar que, para isto, é possível deduzir pelo contexto e usar a semelhança com o português, enfatizando o caso dos cognatos e falsos cognatos. Utilizar a lousa para a execução de uma atividade dinâmica, a exemplo da exibida na imagem abaixo.

---

<sup>4</sup> Cf. Texto I do Anexo I.



FIGURA 14: Exemplo de atividade dinâmica com base na execução de uma sequência didática.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

São afixadas na lousa questões envolvendo os cognatos e falsos cognatos presentes no texto. Cada aluno é chamado ao quadro para responder uma pergunta. Quando todas as perguntas forem respondidas, o professor, juntamente com o grupo, verifica se as respostas estão corretas. Em último caso, pode-se utilizar o dicionário. Aqui, é importante salientar que os alunos devem buscar somente as palavras que são chaves para o entendimento da frase, aquelas sem as quais ficaria impossível compreender o texto. Feito isto, devem reler a questão e verificar sua compreensão. É importante averiguar a compreensão de todos até aqui. Em seguida, solicitar que os alunos continuem a leitura do texto, seguindo os passos anteriores. Esta leitura pode ser feita em duplas. Circular pela sala, auxiliando a turma quanto ao procedimento e tirar dúvidas, mas deixar que eles tentem entender o texto sem o auxílio do professor. Para finalizar, os alunos devem registrar, com suas palavras, em português, o que entenderam do texto.

## 2ª etapa

Em primeiro lugar, retomar com o grupo o texto lido com base nos registros, certificando-se de seu entendimento geral. Em seguida, recapitular os procedimentos utilizados na aula anterior para a compreensão de um texto:

- ✓ Observar a figura;
- ✓ Ativar o conhecimento prévio sobre este assunto e gênero textual;
- ✓ Pensar em vocabulário/estruturas que poderão estar presentes no texto;
- ✓ Ao iniciar a leitura, primeiro grifar aquilo que *entendem/conhecem* e procurar compreender as frases a partir destas palavras, além daquelas que conseguem deduzir pelo contexto e que têm semelhança com o português;
- ✓ Buscar no dicionário somente as palavras chave para o entendimento (se necessário);
- ✓ Rerler o trecho para verificar o entendimento.

Após esse procedimento, explicar que deverão responder perguntas de compreensão do texto. As perguntas podem ter dificuldade crescente, partindo daquelas que serão facilmente encontradas àquelas que precisam de um grau um pouco maior de interpretação. A atividade será realizada de forma individual. Concluída esta etapa, em duplas, os alunos comparam suas respostas.

## 3ª etapa

Quando todos terminarem a tarefa, debater as respostas dadas pelas duplas. Finalmente, ao término da aula, é importante que os alunos registrem, em português, os procedimentos de leitura em seu caderno.

### 4.2.6.2 Avaliação

Durante a realização da sequência, observar a participação de todos nas atividades em sala. Na terceira leitura, atentar para a capacidade de cada aluno depreender a linguagem não verbal (sequência de imagens, onomatopeias, olhar das personagens, cores utilizadas etc.) e responder às perguntas de compreensão do texto. Nesta última etapa, é possível perceber se os alunos foram capazes de ativar as estratégias aprendidas nas aulas anteriores.

Diante da proposta pedagógica de intervenção aqui elaborada, é viável afirmar que a SD se constitui como um importante mecanismo nesse contexto, uma vez que

delimitadidaticamente ações pedagógicas que contemplam as concepções de linguagem numa perspectiva sociointeracionista, atribuindo, dessa forma, um caráter epistemológico à sala de aula, em que as práticas desenvolvidas e as ações empreendidas pelo professor, no sentido de assegurar a eficácia no processo de ensino e aprendizagem, funcionem como instrumentos de pesquisa que orientem o trabalho realizadocotidianamente.

Enfim, toda ação educativa em relação à leitura deve utilizar estratégias para adquirir métodos e meios de solidificar a aprendizagem. Por isso, constatamos o desafio dos professores de todas as disciplinas: explorar esse mecanismo de ensino-aprendizagem, favorecendo que o hábito de ler não seja apenas obrigatório ou de cumprimento de regras, mas um ato espontâneo e livre, a partir do qual o leitor se educa e/ou reeduca, se for o caso, a ler conscientemente, para que a leitura seja um fator transformador em sua vida pessoal e em seu meio. Por intermédio dessas estratégias, promovemos o uso da imagem, pois esta, em sua especificidade, constitui-se em texto. Sublinhamos que, nesse contexto, a leitura imagética das tirinhas, aliada aos textos verbais, promove o acesso à compreensão de textos em LI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção capítulo está dividida em três partes. Na primeira parte, retomamos as perguntas de pesquisa expostas na introdução deste trabalho baseadas na análise de dados, apresentando agora os pontos principais que respondem a cada uma delas. Na parte seguinte, apresentamos as contribuições que o presente estudo pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem de LE (inglês). Finalizamos esta dissertação tecendo as considerações finais e apresentando sugestões para futuros estudos na área.

### I. Retomando as perguntas da pesquisa

Conforme exposto no capítulo introdutório, este estudo teve como objetivos observar como o professor de Língua Inglesa explora os textos abordados na aula de leitura no contexto de EJA; discutir a relevância do uso das estratégias de leitura na compreensão de textos em Língua Inglesa, mostrando que, mesmo com um conhecimento limitado do idioma e sem compreender o sentido integral de um texto, é possível ao aprendiz inferir ideias centrais / principais a partir dele; investigar a linguagem corporal do professor nas aulas de leitura, a fim de analisar como esta auxilia ou não a aprendizagem dos alunos; propor uma atividade pedagógica de intervenção com o gênero textual tirinha, para desenvolver estratégias de leitura em Língua Inglesa no contexto EJA, tendo em vista que as tirinhas são atrativas para o público em questão, consistindo em textos curtos e sequenciais, que associam imagem e humor.

Para alcançar tais objetivos, o perfil da pesquisa de campo, descritivo-interpretativista, qualitativa e de cunho etnográfico atendeu perfeitamente às necessidades deste estudo, pois procedimentos da etnografia para coleta de dados, tais como observações em notas de campo, questionário e fotografias foram imprescindíveis para esta análise. Além do mais, a pesquisa qualitativa busca fazer uma descrição das características inerentes aos participantes envolvidos, sem se preocupar com a formulação de hipóteses ou com dados quantificáveis que justifiquem os objetivos da pesquisa, o que reforça a opção desta metodologia.

Retomamos, agora, as perguntas de pesquisa que propusemos para este estudo, apresentando os pontos principais que respondem a cada uma delas.

1) *Qual a concepção de leitura que o professor utiliza em sala de aula?*

Conforme relatamos no primeiro capítulo desta dissertação, o que suscitou o interesse por este estudo foi a inquietação vivenciada pela professora pesquisadora em sala de aula, a partir da atuação de alguns aprendizes que apresentaram bastantes dificuldades em trabalhar leitura e compreensão de textos da Língua Inglesa. Entretanto, com as observações feitas em sala de aula, constatamos que a concepção de leitura utilizada pelo professor é a ascendente, devido à ênfase que ele confere ao texto e aos dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão.

Tal concepção provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria ligado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma. Esta constatação ocorreu em todas as aulas, considerando que o professor seguiu um mesmo padrão didático-pedagógico que, do nosso ponto de vista, inibia de forma considerável a participação dos alunos, pois as leituras eram sempre feitas pelo professor. Não havia estímulo de sua parte para que os alunos lessem e tentassem compreender o texto em LI sem ele mesmo ter de traduzi-lo por completo.

A seguir, discorreremos sobre os aspectos que envolvem a segunda pergunta proposta nesta dissertação.

## *2) Como o professor trabalha textos em Língua Inglesa?*

Ao longo da pesquisa, procuramos observar a metodologia utilizada pelo professor para trabalhar os textos em LE. Constatamos que o professor entrega o material, faz a leitura do texto em voz alta ou a reprodução do áudio (no caso das músicas) e empreende a leitura traduzida do texto em LI. Em seguida, tece questionamentos de forma oralizada para incentivar a participação dos alunos e, por fim, promove um diálogo informal sobre o texto. Surpreendemo-nos quando verificamos que o professor faz a leitura traduzida do texto e não promove a sua compreensão por parte dos alunos.

Concluimos, então, que as observações acima respondem satisfatoriamente à pergunta proposta. Constatamos que essa metodologia inibia de forma considerável a participação dos alunos, pois as leituras eram sempre feitas pelo professor. A participação dos alunos era percebida na maioria das situações em que o professor fazia questionamentos, dialogava sobre o texto, utilizava gestos com as mãos e sorria em sinal de concordância com respostas dadas pelos alunos. Nossa afirmação está embasada nas análises que emergiram da coleta de dados.

Dando prosseguimento, refletimos sobre os aspectos que envolvem a terceira pergunta proposta nesta dissertação.

### 3) O professor utiliza estratégias de leitura e como se dá esse processo?

Durante as observações das aulas selecionadas para compor a análise deste estudo, notamos que as estratégias de leitura abordadas no capítulo teórico não foram utilizadas pelo professor. Imaginamos que ele utiliza a tradução do texto como estratégia. Contudo, não podemos garantir que, nesse contexto, poderíamos considerá-la como tal, pois a tradução não era feita pelos alunos, mas, sim, pelo próprio professor.

Logo, considerando a prática de sala de aula do professor colaborador e suas respostas conferidas ao questionário, ele afirma utilizar estratégias nas aulas de leitura e compreensão de textos em LE: “[...] *oriento os alunos para que eles associem informações não verbais como imagens, gráficos ou mapas, para assim, unir o não verbal, o conhecimento de mundo e o vocabulário pesquisado para a execução da leitura*”. É possível afirmar que teoria e prática não andam juntas no contexto analisado.

No tocante ao que o professor relata sobre a associação de informações não verbais, o material utilizado nas aulas não delimitava esse tipo de informação. Os textos apresentavam-se em linguagem verbal.

Por fim, sugerimos estratégias de ensino usando o gênero textual tirinha, que possam contribuir com a realidade tão específica da Educação de Jovens e Adultos, haja vista que interagimos constantemente com os alunos de forma não verbalizada. Assim, no intuito de saber como a linguagem não verbal de professores influencia a aprendizagem dos alunos e qual é a relevância dessa influência para o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, sugerimos esta proposta.

## **II. Contribuições do estudo para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e a formação dos professores de LI**

As discussões apresentadas neste estudo sobre a leitura e compreensão de textos aliadas ao uso da linguagem não verbal do professor nas aulas de Língua Inglesa, com ênfase no trabalho com estratégias de leitura, representam as possibilidades de que dispomos para adentrar o espaço da sala de aula na condição de professor pesquisador, capaz de construir, sob a égide da ciência, paisagens diferenciadas sobre situações cotidianamente realizadas no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a partir de uma abordagem das estratégias de leitura em Língua Inglesa e dos estudos da linguagem não verbal, procuramos identificar, analisar e apresentar modos de fazer docente que permitam uma reflexão acerca do trabalho com a leitura nas aulas

de Língua Inglesa, porquanto consideramos fator relevante inserir, na prática pedagógica, estratégias que contemplem a compreensão de textos em LI para que os sujeitos ampliem sua competência leitora e social, passando a aprimorar suas habilidades de leitura através da capacidade de ler e compreender textos sem necessariamente ter de traduzi-los por completo.

Sendo a escola, mais especificamente, a aula de Língua Inglesa, um lugar comum da pesquisadora, não foi difícil dar forma às ideias que deram origem a esta pesquisa. Os dados obtidos apontam que, embora o professor pesquisado enfatizasse o ensino da leitura através da tradução para a Língua Portuguesa, traduzindo sempre de forma oral os textos trabalhados em sala, os gestos e o sorriso possibilitavam um maior engajamento entre ele e os alunos nas aulas. Por conta destes gestos (movimento das mãos e sorriso), os alunos se sentiam à vontade para participar das aulas, lendo e respondendo às atividades propostas pelo professor.

Desta feita, defendemos a ideia do fortalecimento de uma prática pedagógica nas aulas de Língua Inglesa com vistas ao trabalho fundamentado nos gênero textual tirinha, que se insere entre os textos com os quais comumente convivemos, tratando-se de um gênero de texto que trata de temas variados, possui linguagem acessível e personagens interessantes. Além de publicadas em jornais e revistas, as tirinhas também circulam em diversos sites da Internet e dispõem de quadros, balões, onomatopeias e metáforas visuais como alguns dos elementos que as compõem e chamam à atenção, em tons muitas vezes humorísticos.

Nesta perspectiva, entendemos que o fortalecimento dessa prática pedagógica depende de uma mudança no nível do fazer docente, na qual a visão teórica do professor venha a se tornar realidade em sua prática docente. Buscar na teoria elementos que permitam a constante reconstrução da prática deve ser a “engrenagem” central desse processo. O trato com a leitura se realiza numa perspectiva de leitura crítica, que, segundo Aguiar (apud MONTEIRO, 2008, p. 40), “[...] é a atividade que requer inter-relação entre o conhecimento novo e o previamente adquirido assumindo um posicionamento do que é lido, para dessa forma utilizá-lo em novas situações”.

Nesse panorama, apresentamos uma proposta para se inserir nas práticas de sala de aula no contexto EJA a abordagem do gênero textual tirinha, para trabalhar leitura em LI enfatizando a leitura não verbal (imagens) como uma estratégia complementar para a compreensão da parte escrita das tirinhas, no intuito demonstrar que é possível ler e compreender textos em Língua Inglesa sem necessariamente ter de traduzi-los na íntegra. Para tanto, sugerimos o uso de estratégias de leitura que promovam o sucesso do aluno durante a leitura de textos em língua estrangeira, estimulando-o a, de acordo com os Parâmetros

Curriculares Nacionais, “trabalhar com autonomia, de forma a poder identificar suas possibilidades e dificuldades no processo de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 10-11).

Somado a isto, ressaltamos ainda a importância da linguagem não verbal nas aulas de leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa. As características e o uso dos estudos não verbais, de acordo com o estilo de cada professor, influem no processo interacional entre os sujeitos.

### **III. Sugestões para novas pesquisas**

Considerando os conceitos apresentados ao longo dessa pesquisa, fica claro que o professor de LE deve integrar estratégias de leitura aliadas à linguagem não verbal à sua sala de aula. Esta integração não beneficiará somente ao aluno, mas a ele também.

O presente estudo busca contribuir com o professor no desenvolvimento de um trabalho mais eficaz no ensino da habilidade de leitura em Língua Inglesa utilizando as estratégias de leitura aliadas às práticas interativas do professor em sala de aula, com ênfase na linguagem não verbal. Entretanto, dada a vastidão do tema, ainda percebemos uma carência de pesquisa sobre a linguagem não verbal nesse contexto. Assim, não pretendemos esgotá-lo por aqui.

Nossa intenção é dar continuidade à discussão sobre estratégias de leitura e compreensão de textos em LE aliadas à linguagem não verbal do professor e dos alunos para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, tendo como público-alvo alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para nós, uma vez que o professor tenha consciência da importância do uso da linguagem não verbal com seus alunos, haverá uma maior ligação entre eles, o que facilitará o ensino da língua. Portanto, os cursos de formação de professores de línguas estrangeiras deveriam criar condições para a inclusão dos estudos sobre o papel da linguagem não verbal em sala de aula em seus currículos.



## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira. **Literatura brasileira**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Papirus, 2008.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna, letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BASSETTI, Mariela Zebian. **A gramática da língua inglesa no ensino público: Implementação de uma proposta pedagógica voltada para a comunicação**. 2006. 210f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2006. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=31947](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=31947)>. Acesso em: 20 set. 2015.
- BASSO, Edcleia A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Ferreira (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas/SP: Pontes, 2006. p. 65-85.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro Didático e saber escolar (1810 – 1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 167-221.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Língua Estrangeira**. 2º segmento, v. 2. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2\\_linguaestrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2015.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.
- BRASIL. **Lei n. 9.934**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 3. ed. Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.
- CATES, G. T.; J. K. SAWFFAR, J. K. **Reading a Second Language in Education: Theory and Practice**. ERIC Document Reproduction Service, ED 176588, 1979.
- CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: **Cenas de sala de aula**. COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: CUP, 1989.

\_\_\_\_\_; EISTERHOLD, J.C. Schema theory and ESL reading pedagogy. **TESOL Quarterly**, 17/4, 553-573, 1983.

CASTRO, R.K.F.; SILVA, M.J.P. Influências do comportamento comunicativo não-verbal do docente em sala de aula: visão dos docentes de enfermagem. **Rev. Esc. Enfermagem, USP**, 2001; 35 (4): 381-9.

CESTARO, Selma Alas Martins. **O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia**. 2010. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 20 set. 2015.

CHAGURI, Jonathas P. A importância da Língua Inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Loanda: FACINOR, 2004. Disponível em: <<http://www.linguaestrangeira.pro.br/index.php/artigos-e-papers/55-artigos-em-portugues/211-a-importancia-do-ensino-de-lingua-inglesa-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental.html>>. Acesso em: 20 set. 2015.

CHASTAIN, K. **Development Second Language Skills: Theory and Practice**. Chicago, Second Edition. Rand McNally College Pub., 1976.

CHIAVENATTO, Idalberto. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Thompson, 2005.

COADY, J. A psycholinguistic model of the ESL reader. In: MACKAY, R.; BARKMAN, B.; JORDAN, R. R. (Eds.). **Reading in a second language**. Rowley, MA: Newbury House, 1979. p. 5-12.

CUNHA, C. M. D. Introdução: discutindo conceitos básicos. In: **SEED-MEC: Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1999.

DAVIS, F. A **Comunicação não-verbal**. 5. ed. Tradução de Antônio Dimas. São Paulo: Summus Editorial Ltda.; Novas buscas bem educação, 1979.

DOLZ; Joaquim; NOVERRAZ; Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY; Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Alves Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004 (Coleção Faces da Linguística Aplicada).

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008. p. 380.

FETTERMAN, D.M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1988.

GOODMAN, K. Reading as a psychologicistic guessing game. In: SINGER, H.;RUDDALL, R.B. (Eds.). **Theoretical models and Processes of Reading**. Newark, N.J.: International Reading Association, 1970.

GRABE, William. Dilemma for the development of second language reading abilities. In: RICHARDS, Jack C. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

JAMET, E. **Leitura e aproveitamento escolar**. São Paulo: Loyola, 2000.

JANSEN, Joy. Teaching strategic reading. In: RICHARDS, Jack C. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KENDON, A. **Nonverbal communication, interaction and gesture**.The Hague: Mouton, 1981.

\_\_\_\_\_. **Gesture: visible action as utterance**. Cambridge: CUP, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas/SP: Pontes,2008.

KNAPP, M.L.; HALL, J.A. **Nonverbal Communication in Human Interaction**. 6. ed. California: Thompson Wadsworth, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Leitura, texto e sentido. In: \_\_\_\_\_. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.158-176.

KUSANAGI, Y. Analysis of research on nonverbal communication in Language Education. In: BRADFORD-WATTS, K.; SWANSON, M. (Eds.). **JALT2004 Conference Proceedings**.Tokyo: JALT, 2005.

LADO, R. Evidence for an Expanded Role for Reading in Foreign Language Learning. **Foreign Language Annals**, v.5, p. 451-454, 1972.

LAJE, N. **A estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1987.

LEFFA, V.J. Metodologia do Ensino de Línguas. In: BOHN, H.I; VANDRESEN, P. **Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

\_\_\_\_\_. Fatores de compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 143-159, 1996. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. K. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.p. 239-259.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: **Oficina de Linguística aplicada**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996. p. 127-189.

\_\_\_\_\_. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: linguagem como condição e solução. **Revista DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MONTEIRO, T. R. **Práticas de letramento e inclusão social: o caso de uma classe de ciclo II de Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓBREGA, Daniela; TAVARES, R. R. Fala do professor e a produção oral dos alunos. **Calidoscópico (UNISINOS)**, v. 9, p. 50-55, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 21-30.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**.3. ed. Campinas/SP: Pontes, 2005.

PEREHOUSKEI, Nestor; DIAS, Letícia P.; BARROS; Rafaela De Angelis. Educação e escola e a trajetória da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Percursos – NEMO**, Maringá, v. 5, n. 2, p. 133-151, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Roberta/Downloads/17687-95167-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

PHILIPS, E. The classification of smile patterns. **J Can Dent Assoc**, 65: 252-254, 1999.

PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – ANOS FINAIS / SRE-CURVELO: 15 piadas ou anedotas. Disponível em: <[https://www.academia.edu/5827603/PROGRAMA\\_DE\\_INTERVEN%C3%87%C3%83O\\_PEDAG%C3%93GICA\\_ANOS\\_FINAIS\\_SRE\\_-CURVELO\\_15\\_Piada\\_ou\\_Anedota](https://www.academia.edu/5827603/PROGRAMA_DE_INTERVEN%C3%87%C3%83O_PEDAG%C3%93GICA_ANOS_FINAIS_SRE_-CURVELO_15_Piada_ou_Anedota)>. Acesso em: 19 set. 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

RICHMOND, V. Teacher Non-Verbal Immediacy: Use and Outcomes. In: **Our Teaching Behavior.** Virginia: West Virginia University, 2001. Chapter 6, p. 65-68.

SALDANHA, Leila. **Histórico da EJA no Brasil.** 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/17677/1/HISTORICO-DA-EJA-NO-BRASIL/pagina1.html>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SANTOS, M.F.O. Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula.** Maceió: Edufal, 2007.

SCHEYERL, Denise. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola, 2009. p. 125-139.

STEINBERG, Martha. **Os elementos não-verbais da conversação.** São Paulo: Atual, 1988.

STANOVICH, K.E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Search Quartely**, 16, 1980, p. 32-71.

STOLLER, F. **Teaching and researching reading.** New York: Longman, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis/ RJ: Vozes, 2010.

THOMPSON, James J. **Anatomia da Comunicação.** Rio de Janeiro: Bloch, 1973. p.13.

TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching.** [1998]. 7. reimpr. Cambridge: CUP, 2004.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil.** Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

WEIL, P.; TAMPAKOV, R. **O corpo fala.** São Paulo: Vozes, 1993.

## APÊNDICE I

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Campina Grande, \_\_\_\_\_ de julho de 2014.

Ilustríssimo (a) Senhor (a)

Venho, pelo presente, solicitar vossa autorização para realizar uma pesquisa na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Félix Araújo, a qual se destina a coletar dados necessários à realização de um trabalho de investigação científica objetivando a conclusão do curso de Mestrado em Formação de Professores – MFP da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.

Esta pesquisa tem como objetivo observar e descrever as aulas de leitura em Língua Inglesa em uma turma de 3º ano da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A mesma será realizada no período da noite nas aulas do projeto de LEITURA do professor de Língua Inglesa Andrey Juann Ramos da Cruz, o qual foi informado do objetivo da mesma e prontamente se propôs a cooperar. A pesquisadora está apta a esclarecer quaisquer dúvidas, caso seja necessário.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na produção da dissertação da referida pesquisadora, a professora Fabiana Teles Patrício de Oliveira. Assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da unidade escolar. A participação será voluntária, contribuindo para o crescimento intelectual da pesquisadora.

**Autorização Institucional**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pela instituição Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Félix Araújo, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Declaro também que a participação é voluntária.

Pesquisador	Responsável pela Instituição
-------------	------------------------------

## APÊNDICE II

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA O PROFESSOR



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA O PROFESSOR

Este questionário é composto por 17 (dezessete) questões objetivas e subjetivas. O mesmo destina-se a coletar dados necessários à realização de um trabalho de investigação científica objetivando a conclusão do curso de Mestrado em Formação de Professores – MFP da Universidade Estadual da Paraíba. Comprometemo-nos a tratar de forma confidencial os dados informados como também sua identidade.

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Formação:

( ) Superior Completo    ( ) Superior Incompleto    ( ) Especialização

( ) Mestrado                    ( ) Doutorado

4. Em que ano você concluiu a sua graduação e/ou pós-graduação?

\_\_\_\_\_

5. Qual/Quais a(s) disciplina(s) que você leciona? Há quanto tempo?

\_\_\_\_\_

6. Para você, a leitura é uma habilidade importante?

( ) altamente precisa    ( ) parcialmente precisa    ( ) não    ( ) sim



7. Qual a habilidade mais importante a ser trabalhada em sala? Justifique.

---

---

8. Como você lê em Língua Inglesa?

---

---

9. Durante suas aulas, que materiais você disponibiliza para trabalhar a leitura com seus alunos? E que atividades você aplica e qual o objetivo pedagógico destas atividades?

---

---

---

---

---

---

10. Você trabalha com estratégias de leitura?

sempre     não     às vezes     dificilmente

Justifique sua resposta.

---

---

---

11. Como você incentiva seus alunos a ler?

---

---

---

12. Você gosta de passar seu tempo livre lendo?

sim     depende da leitura     não tenho tempo para ler

13. Quando você lê em inglês e desconhece alguma palavra, o que você faz?

busca o significado da nova palavra  
 prossegue na leitura entendendo o contexto geral

( ) OUTROS: \_\_\_\_\_

14. Qual a importância da prática do *reading* para a sua atuação como professor de Língua Inglesa?

---

---

---

15. Você fala fluentemente em inglês?

( ) sim    ( ) não    ( ) mais ou menos

16. Você utiliza a tradução em suas aulas de leitura?

( ) sim    ( ) não    ( ) às vezes

Caso a sua resposta seja sim ou às vezes, como se dá o processo?

---

---

---

---

17. Descreva o tempo e como se dá a sua prática pedagógica nas aulas de leitura em Língua Inglesa.

---

---

---

**Obrigada pela colaboração!**

**APÊNCICE III****FORMULÁRIO PARA COLETA DE DADOS DA ESCOLA CAMPO****UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA****CENTRO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES****COLETA DE DADOS PARA UM TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO  
CIENTÍFICA OBJETIVANDO A CONCLUSÃO DO CURSO DE  
MESTRADO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES – MFP DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA****Pesquisadora: Professora Fabiana Teles Patricio de Oliveira**

Comprometemo-nos a tratar de forma confidencial os dados informados como também a identificação da escola.

1. Informações referentes aos dados da escola.

Nome: \_\_\_\_\_

Localização: \_\_\_\_\_

Data ou ano da fundação da escola:  
\_\_\_\_\_

Diretor (a): \_\_\_\_\_

Vice – diretor (a):

---

Número de secretárias: \_\_\_\_\_

Porteiro (s): \_\_\_\_\_

Quantidade de alunos:

---

Quantidade de professores efetivos:

---

Quantidade de professores contratados:

---

Quantidade de salas de aula:

---

Quantidade de banheiros:

---

2. Marque com um X na coluna que corresponde à resposta.

A escola dispõe de:

	SIM	NÃO
Psicólogo		
Assistente Social		
Bibliotecário		
Merendeira		
Orientador (a) Educacional		
Sala de vídeo		
Sala de informática		
Quadra poliesportiva		
Estacionamento		
Pátio		
Cantina		
Laboratório		
Acessibilidade		

3. Responda:

- a) A escola oferece recursos didáticos adequados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas? Justifique.

---

---

---

---

b) A escola atende ao público nos três turnos? Quais os níveis?

---

---

---

---

---

**Grata pela colaboração!**

## APÊNDICE IV

### ROTEIRO PARA REGISTRO APÓS A OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Data da aula: \_\_\_\_\_

Número de alunos presentes: \_\_\_\_\_

Quanto ao professor:

- Verificar se o professor usa estratégias de leitura para a compreensão de textos;
- Verificar se o professor usa a linguagem não verbal durante as aulas, seja esta durante as explicações ou durante a interação com os alunos;
- Verificar se o professor valoriza e/ou censura de forma não verbal a participação dos alunos nas atividades pedagógicas;
- Verificar se o professor valoriza as respostas dadas pelos alunos e se esta valorização serve como incentivo para os alunos produzirem ainda mais na Língua Inglesa;
- Verificar se o professor manteve os alunos envolvidos durante a aula com atividades que os motivaram a participar da aula.

Quanto aos alunos:


- Verificar as respostas dos alunos quanto às atividades propostas pelo professor;
- Verificar se os alunos demonstram interesse pelas atividades propostas pelo professor;
- Verificar se os alunos usam a linguagem não verbal durante as aulas na participação das atividades pedagógicas.

Quanto à sala de aula:

- Verificar quais os tipos de atividades proporcionam maior interação entre os alunos.

## APÊNDICE V

## RESPOSTAS DO PROFESSOR AO QUESTIONÁRIO


STOOSSD
19/03/14

Questionário

1. Judney Guanar Ramos da Cruz
2. 24 anos
3. Ensino Superior Completo
4. Concluí minha Graduação em 2010.
5. Leciono inglês há 5 anos.
6. Altamente precisa
7. Tendo em vista a alta exposição de elementos culturais, tecnológicos e midiáticos que são elaborados em língua inglesa e as avaliações às quais os alunos serão submetidos para ingressar na vida acadêmica, considero a leitura a habilidade que deve ser mais trabalhada em sala, pois ela é a que mais contempla a realidade sociocultural do aluno.
8. Primeiro faço uma leitura rápida, procurando observar quais as palavras ou informações mais relevantes. Considero o uso do dicionário quando necessário pois gosto de aprender palavras novas. Em seguida, tento associar as informações do texto com meu conhecimento de mundo e procuro inferir as partes do texto que não conheço ou não entendo.





Entretanto, se eu estiver lendo letras de músicas (coisa que faço com frequência), priorizo o uso da tradução, pois na música existem elementos linguísticos da fala coloquial (expressões, gírias) até frasesal verbos que ainda desconheço, ler pra mim aprimora meu conhecimento nas duas línguas.

9. Durante as aulas de leitura, tenho disponibilidade do livro didático e do dicionário. Antes de toda aula de leitura, faço uma pesquisa com os alunos sobre algumas palavras pertencentes ao texto. Em seguida, oriento os alunos para que eles associem as informações não-verbais como imagens, gráficos ou fotos, para animar, ~~animar~~ <sup>unir</sup> o não-verbal, o conhecimento de mundo e o vocabulário pesquisado para a execução da leitura.

Depois do uso dessas estratégias, faço uma leitura traduzida, em que os alunos conseguem acompanhar de acordo com as atividades realizadas. A partir dessa leitura que começo a discussão sobre os tópicos orientados pelo livro. Felizmente, o material é rico em textos com temas interdisciplinares (tecnologia, comportamento, meio ambiente, saúde) que refletem os temas transversais e a relação entre as disciplinas.

10. SEMPRE, Pois nós, como professores e alunos estrangeiros de língua inglesa lidamos com situações em que a consulta do dicionário pode ser dispensável. E acredito que é possível "acostumá-los" a essa prática ~~de leitura~~ ensinando as estratégias de leitura. As estratégias de leitura são



~~uma~~ outras formas de se refletir sobre o texto.

12. Depende da leitura.

13. Possuo a leitura, uso as estratégias de leitura para tentar identificar o significado. Caso não dê certo, recorro ao dicionário. Às vezes uma palavra pode fazer a diferença.

14. acredito que o reading é a forma mais humanizada, democrática e imediata de acesso a um outro idioma. No nosso mundo globalizado existem <sup>formas</sup> ~~formas~~ cada vez mais dinâmicas de se fazer essa prática. Sinto-me na responsabilidade de sempre estar atualizado, e, sobretudo, aprimorar minha leitura atrelada à escrita. Ligo e escrevo muito (acho que isso se reflete na aula). ler é uma forma de aprender.

15. Sim.

16. Às vezes. Traduzir é ver a informação através da nossa realidade. Desenvolvo leituras traduzidas (oralmente não por escrito) depois de cada atividade de leitura (usando estratégias), e traduzo as palavras que despertam a curiosidade dos alunos.





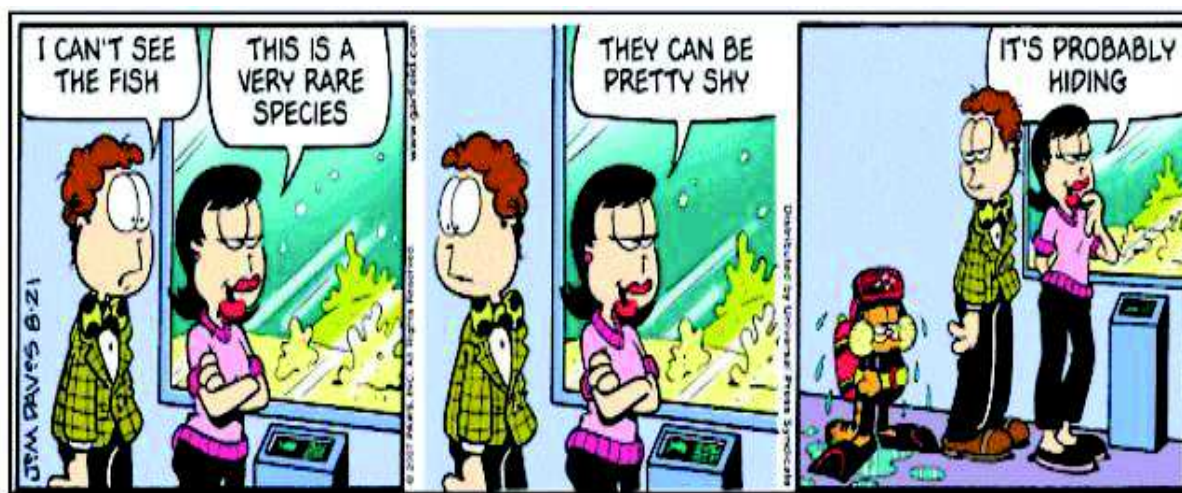
17. Antes de cada unidade, faço uma pesquisa com os alunos sobre palavras que estão presentes em cada unidade (10 minutos); Em seguida, para explorar os elementos pré-textuais, discuto sobre os questionamentos do livro, as imagens e comentários que preparam a turma para a leitura (5 minutos). E finalmente, oriento a turma para a realização da leitura através das estratégias de leitura (como skimming, scanning, cognates, word reference, inference e background knowledge) e encerro com a leitura traduzida, (20 minutos), tudo de forma discursiva e dialogada. Nos minutos finais, recomendo a turma para que consigam a compreensão do texto para resolução das próximas atividades.

Quando a leitura já foi realizada, faço as atividades junto com os alunos e explico os tópicos gramaticais abordados nas unidades. Nessas atividades, além da gramática, o aluno tem contato com as palavras do texto usadas em outras situações; com o uso dos operadores argumentativos, word phrases (or groups), e relações semânticas do vocabulário, junto com as questões de compreensão textual.

## ANEXO I

## TEXTOS PROPOSTOS PARA A EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

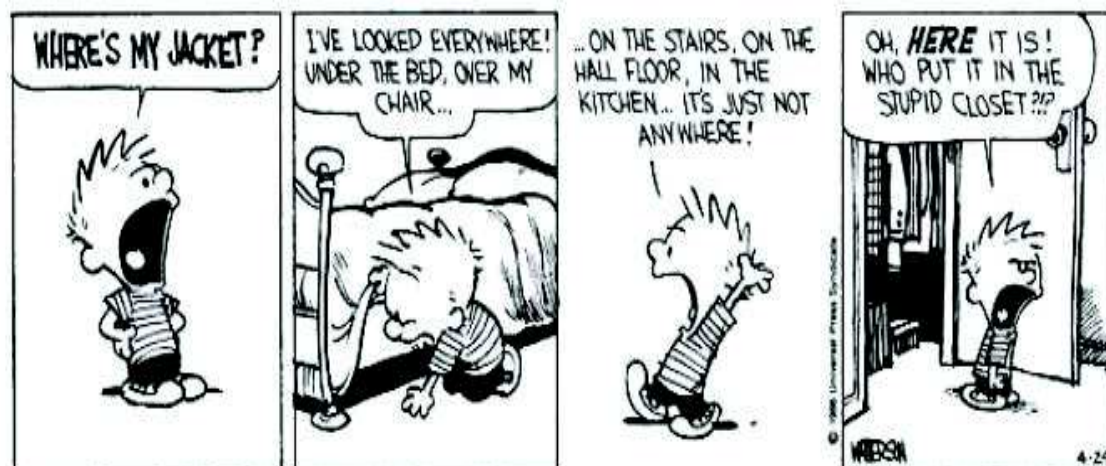
## TEXTO I



1. Onde eles estão? \_\_\_\_\_
2. O que eles estão tentando ver? \_\_\_\_\_
3. O por que eles não estão vendo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## TEXTO II



1. O que Calvin está procurando?
2. Quais os lugares que Calvin já procurou?
3. E onde ele encontrou o que estava procurando?
4. Ele é uma pessoa organizada?
5. Justifique.

## TEXTO III



1. O que eles estão fazendo?

---



---

2. Qual o impedimento previsto?

---



---

3. Descreva o que eles planejaram

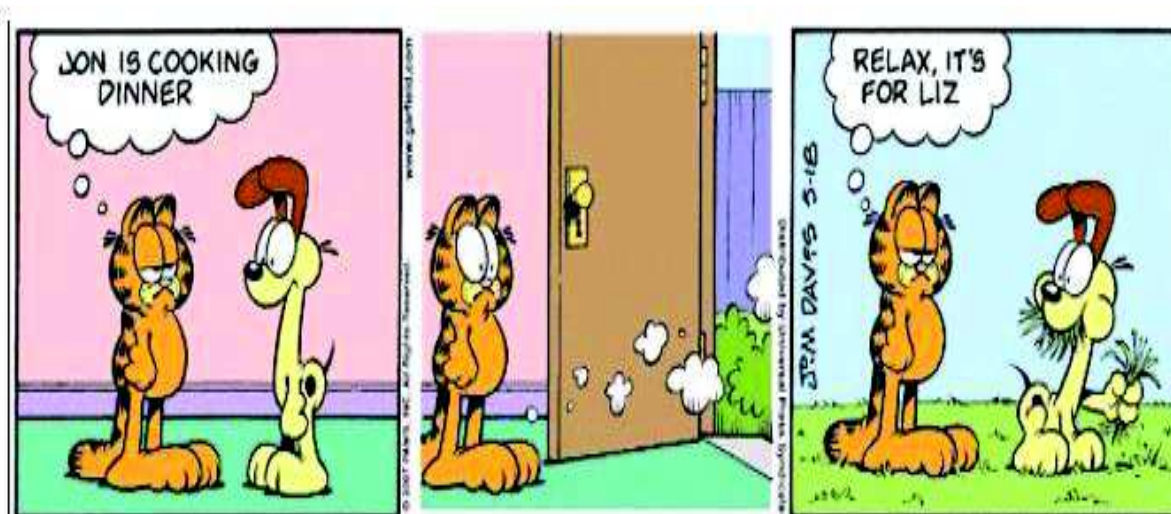
---



---



## TEXTO IV



1. Jon está preparando o almoço ou janta?
2. Jon é um bom cozinheiro?
3. Qual o quadro que confirma sua resposta?
4. Qual o tempo verbal do primeiro quadro?