

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E CONCEPÇÃO DE LEITURA NO  
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Cristiane Vieira do Nascimento

Campina Grande, agosto de 2009

Cristiane Vieira do Nascimento

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E CONCEPÇÃO DE LEITURA NO ENSINO DE  
LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado), no Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre, na área de concentração Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maura Regina Dourado

Campina Grande, agosto de 2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

N244p

2009 Nascimento, Cristiane Vieira do.

Práticas de letramento e concepção de leitura no ensino de língua inglesa / Cristiane Vieira do Nascimento. — Campina Grande, 2009.  
161f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado em Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maura Regina Dourado.

1. Práticas de Letramento. 2. Concepção de Leitura (Língua Inglesa). 3. Linguística Aplicada. 4. Linguagem e Ensino. 5. Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura. I. Título.

CDU – 81'33(043)

Dissertação de Cristiane Vieira do Nascimento, intitulada *Práticas de Letramento e Concepção de Leitura no Ensino de Língua Inglesa* apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino como requisito para obtenção de grau de Mestre na área de Ensino - Aprendizagem de Língua e Literatura.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Maura Regina Dourado  
(Orientadora)

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Marco Antônio Margarido Costa  
(Membro Interno)

---

Prof. Dra. Carla Reichmann  
(Membro Externo)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu orientador, meu mentor, meu amigo, meu pai.

A Nossa Senhora, que está comigo em todos os momentos da minha vida.

À minha mãe, pela paciência, compreensão e carinho e por nunca me deixar cair.

Ao meu pai (*in memoriam*), que me tornou professora de inglês e que me incentivou a estar onde estou hoje.

À minha família, pela compreensão em todos os momentos difíceis.

À professora que se disponibilizou a participar da pesquisa, pela dedicação e presteza a nossa pesquisa.

À professora Maura Dourado, pela orientação e paciência.

À professora Auxiliadora Bezerra, pelas sugestões e correções.

Ao professor Marco Antonio, pelas observações feitas.

Às minhas amigas Andrea Lacerda, Rosa Medeiros e Margareth Felix, com quem compartilhei todas as aflições, tristezas, alegrias, derrotas e vitórias.

Às minhas colegas do mestrado, em especial, a Andréia Lima, Andrea Santanna, Clarissa Costa, Elizabeth Silva, Fabyana Muniz, Keith Glauk, Rebeca Ribeiro e Zuleide, pelo companheirismo e atenção.

Às garotas midiáticas e à professora Karine Viana, que estiveram presentes nos momentos bons e ruins durante o mestrado e que me animaram, com brincadeiras e palavras de conforto.

Aos funcionários do LAELL, em especial, a Paulo, Adalberto e Zélia, que foram sempre muito prestativos ao disponibilizarem os livros que procurei.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que a presente pesquisa fosse concretizada.

## RESUMO

Esta pesquisa focaliza as atividades de leitura presentes no material didático e em aulas de leitura em língua inglesa. Tem como objetivo identificar as práticas de letramento proporcionadas por tais atividades e analisar a(s) concepção(ões) de leitura predominante(s) tanto no material didático como nas aulas. A pesquisa tem como base teórica os modelos teóricos de letramento (BARTON, 2007; BARTON & HAMILTON, 2000; STREET, 1984) e as perspectivas teóricas de leitura (KLEIMAN, 1992; LEFFA, 1999; ECKERT-HOFF, 2002; CORACINI, 1995, 2005; MASCIA, 2005; MELO, 2005; SILVA, 2009). Trata-se de uma pesquisa descritivo-interpretativista. O *corpus* foi constituído por dois conjuntos de dados: o material didático utilizado nas aulas, que é composto pelo volume didático *English in Formation* do nono ano e o material extra selecionado e elaborado pela professora e as aulas de leitura gravadas. Para a análise dos dados, selecionamos 10 critérios propostos pelo Guia do PNLD de Língua Portuguesa (2007), uma vez que o documento abarca todas as concepções teóricas de leitura estudadas na presente pesquisa. A análise dos dados sinalizou a presença de atividades de leitura que favorecem uma única prática de letramento, a escolar. As concepções ascendente e descendente de leitura foram as mais presentes nas atividades do volume didático. Já o material extra elaborado pela professora evidenciou a presença das concepções descendente e (sócio)interacionais de leitura. Nas atividades promovidas nas aulas, identificamos a presença predominante das concepções ascendente, descendente e (sócio)interacionais de leitura. Os resultados levam-nos a concluir que a prática de letramento escolar está relacionada a atividades de decodificação e ativação de conhecimento de mundo, indicando não só a limitação da mesma a tais atividades, como também, a ausência de atividades que promovam o letramento ideológico (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995). O estudo sugere que poderia haver, talvez, uma influência dos PCN-LE nas atividades de leitura elaboradas pela professora, haja vista que há uma tendência pela exploração de aspectos sociais por meio do texto. Com os resultados da análise, concluímos que as práticas de letramento proporcionadas nas aulas de leitura em língua inglesa não vão para além da escolar e essas se limitam à prática da alfabetização, isto é, ao letramento autônomo. Em síntese, a pesquisa traz contribuições teóricas sobre práticas de letramento e aula de leitura em língua inglesa e contribuições práticas ao refletir sobre o papel do professor de língua inglesa.

## ABSTRACT

This research focuses on reading activities presented in the didactic material and in English reading classes. The objectives of this research are to identify the literacy practices provided by such activities and to analyze theoretical reading conceptions predominant both in the didactic material and in the classes. The theoretical underpinning of the research are the models of literacy (BARTON, 2007; BARTON & HAMILTON, 2000; STREET, 1984) and the reading theoretical models (KLEIMAN, 1992; LEFFA, 1999; ECKERT-HOFF, 2002; CORACINI, 1995, 2005; MASCIA, 2005; MELO, 2005; SILVA, 2009). This research is descriptive-interpretative. The *corpus* was composed of two data sets: the didactic material used in classes which is composed by the ninth grade *English in Formation* textbook and the extra material designed by the teacher and the recorded reading classes. With this in mind, I selected 10 Portuguese Language PNLD criteria (2007), once it includes all the theoretical reading concepts studied in this research. The results showed the presence of reading activities that support only one literacy practice, the school one. The bottom-up and top-down concepts of reading were the most predominant ones in the textbook activities. The extra material, designed by the teacher, showed a strong presence of the top-down and (socio)interacional concepts of reading. Yet the activities worked in reading classes showed the predominant presence of bottom-up, top-down and (socio)interacional reading concepts. Thus, the results show that school literacy practices are provided by a very limited way in the English reading classes, reduced to explicit information identification activities and translation practice. This research suggests that maybe there could be PCN-LE influence on the reading activities provided by the teacher, once they have a tendency to explore social aspects from the text. This research brings theoretical and practical contributions on literacy and English reading teaching by reflecting on the role of the teacher of English.

## SUMÁRIO

Introdução.....	09
CAPÍTULO I – Letramento como prática social .....	18
1.1 Modelos de letramento .....	19
1.2 Práticas e eventos de letramento .....	23
1.3 Letramento escolar .....	26
CAPÍTULO II – Perspectivas teóricas de leitura em Língua Estrangeira .....	29
2.1 Perspectivas de leitura e sua relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira .....	29
2.1.1 A perspectiva estruturalista ou de decodificação de leitura .....	30
2.1.2 A perspectiva psicolinguística ou descendente de leitura .....	33
2.1.3 As perspectivas (sócio)interacionais de leitura .....	36
2.1.4 A perspectiva discursiva de leitura .....	40
2.2 Pesquisas sobre as perspectivas de leitura em livros didáticos de língua inglesa.....	44
CAPÍTULO III – Metodologia .....	47
3.1 Tipo e natureza da pesquisa .....	47
3.2 Contexto da pesquisa .....	47
3.3 <i>Corpus</i> da pesquisa .....	48
3.4 Procedimentos de coleta de dados .....	49
3.5 Critérios e procedimentos da análise dos dados.....	49
CAPÍTULO IV – Práticas de letramento proporcionadas pelo material didático e a concepção de leitura predominante.....	53
4.1 Atividades de localização/ reprodução de informação no texto .....	54
4.2 Atividades de ativação de conhecimento de mundo .....	57
4.3 Atividades que exploram aspectos discursivos .....	64
4.4 Atividades de ativação do conhecimento linguístico-textual .....	65

4.5 Atividades de tradução .....	67
CAPÍTULO V – Práticas de letramento proporcionadas nas aulas e a concepção de leitura predominante .....	71
5.1 Atividades de ativação de conhecimento de mundo .....	71
5.2 Habilidade de tradução .....	80
Considerações Finais .....	87
Referências .....	95
Anexos .....	99
Anexo A – Conteúdo do volume do 9º ano do <i>English in Formation</i> .....	100
Anexo B – Os textos e as questões do volume didático .....	103
Anexo C – Material extra: textos e questões .....	112
Anexo D – Símbolos para a transcrição das aulas .....	116
Anexo E – Transcrição das aulas de leitura .....	117

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios do Guia do PNLD (2007) selecionados para análise dos dados .....	50
Quadro 2 – Percentual de distribuição das atividades favorecidas no material didático .....	53
Quadro 3 – Percentual de distribuição das questões de ativação de conhecimento de mundo por concepção de leitura .....	63
Quadro 4 – Quadro dos sinais das transcrições das aulas .....	116

## INTRODUÇÃO

Diante das mudanças na sociedade em que os avanços tecnológicos têm um papel fundamental na vida de todos e novas formas de uso da linguagem surgem a cada dia, é crucial pensarmos sobre o papel da escola na formação de usuários da língua(gem) que possam exercer sua cidadania criticamente na e pela linguagem.

Visando, então, a uma educação como um instrumento de superação das desigualdades sociais através de aulas focalizadas nas novas exigências sociais e voltadas para a formação da cidadania, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN):

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

(PCN, 1997, p. 33)

Também objetivando a cidadania e a formação crítica, os PCN (*op. cit*) explicitam, como objetivos do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de:

- . *compreender a cidadania como participação social e política*, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- . *posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais*, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

p.66 [grifo nosso]

Seguindo a mesma proposta dos PCN (volume introdutório) citado acima, ao discutirem sobre o ensino de língua estrangeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais

de Língua Estrangeira (doravante PCN-LE, 1998) também defendem a formação do aluno cidadão, ativo e crítico e preconizam que 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 contra-discursos 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.* A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação.

(*op. cit.*, p.40 – grifo nosso)

Para tanto, o documento oficial lança mão de duas questões teóricas provenientes da Educação e da Linguística: a visão sociointeracional da aprendizagem e da linguagem, respectivamente. Os PCN-LE defendem que a aprendizagem tem natureza sociointeracional, ela “é compreendida como uma forma de estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história.” (*op. cit.*, p.15). Já quanto à visão da linguagem, o documento afirma que ao usá-la, as pessoas se engajam discursivamente no mundo; considerando com quem falam, como falam e em que contexto falam:

O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem.

(*op. cit.*, p.32)

Distanciando-se, portanto, de uma proposta de alfabetização, o que os PCN-LE (*op. cit.*) defendem não é mais um ensino centrado apenas em formas gramaticais, exercícios voltados para a tradução ou memorização de palavras como se costumava, e ainda costuma-se, fazer em aulas de língua estrangeira (cf. SILVA, 2004; BRITO,

2007). O documento prioriza, por outro lado, o engajamento discursivo do aluno como forma de agir na sociedade em que vivemos, por entender que, no ambiente escolar, bem como no mundo que nos cerca, estamos rodeados de textos escritos em panfletos, placas, letreiros, etc, que exigem práticas para além do letramento escolar. Esse é concebido como práticas de uso da escrita no contexto escolar (MORTATTI, 2004). A discussão proposta pelos PCN-LE objetiva fazer com que essas práticas sociais autênticas da linguagem extrapolem aquelas comumente realizadas em sala de aula, as práticas de decodificação, que são um exemplo de práticas de letramento escolar (MORTATTI, *op. cit.*).

O engajamento discursivo, de que tratam os PCN-LE (*op. cit.*), ocorre por meio de práticas sociais de linguagem, as quais, por sua vez, nos remetem à noção de letramento, tendo em vista que entendemos, tal qual Barton e Hamilton (2000), letramento como um conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita. Assim, as práticas sociais (sejam elas autênticas ou escolarizadas) que se realizam na sala de aula, especificamente, são mediadas, sobretudo, pela escrita, como, por exemplo: para trabalhar a oralidade em aulas de LE, uma prática comum é a discussão baseada em textos previamente lidos; já a prática da compreensão oral, muitas vezes, é feita através de atividades com letras transcritas de músicas.

Alinhados a Cox e Assis-Peterson (2008) e Dourado (2007), também relacionamos a proposta dos PCN-LE à noção de letramento no sentido de que se entendermos letramento como um conjunto de práticas sociais, as práticas letradas escolares são um tipo de prática social de letramento (ROJO, 2001). Tais práticas são desenvolvidas por atividades, que muitas vezes são limitadas à exigência da decodificação, no caso do ensino de língua inglesa. Acreditamos, no entanto, que as práticas de letramento escolar não necessitam estar relacionadas apenas a tais tipos de atividades, uma vez que é na escola que estamos expostos de forma explícita à aprendizagem. Essa aprendizagem não terá sentido de existir se não puder ser empregada em situações fora da escola, onde fazemos uso, além da decodificação,

da inferência, do processo de intertextualidade, de discussões nas quais defendemos nosso ponto de vista.

Interessa-nos ressaltar que, apesar de os PCN-LE postularem o engajamento discursivo do aluno como forma de agir na sociedade em que vivemos, esse documento prioriza o trabalho com a habilidade de leitura no ensino de língua inglesa, justificando que, diante da realidade das escolas públicas brasileiras, como a precariedade de recursos para o trabalho com outras habilidades (ex: a falta de um aparelho de som); as condições físicas das escolas, com salas superlotadas; e ainda, diante da função social da LE no Brasil (ex: leitura para exames formais, leitura técnica e de lazer), cabe ao professor trabalhar com a leitura, única habilidade cujo ensino não sofre as interferências dos obstáculos citados acima.

No entanto, diante das mudanças em curso na sociedade é preciso refletir se essas ainda são justificativas plausíveis para o ensino de língua inglesa voltado apenas para a habilidade de leitura. Acreditamos que defender o ensino de uma habilidade em detrimento das outras, hoje em dia, pode não ser suficiente para tornar os alunos sujeitos críticos, pois a variedade de textos proporcionada pelas novas tecnologias, como aqueles que provêm da *internet*, envolvem, muitas vezes, as quatro habilidades, além de outras linguagens, como os textos produzidos pela ferramenta MSN, pelos jogos *on-line*, pelo *twitter* (*site* por onde circulam opiniões dos participantes).

Quanto aos diversos problemas apresentados nas escolas públicas, podemos afirmar que o ensino de leitura também sofre interferências desses obstáculos, uma vez que, assim como faltam recursos para o trabalho com a compreensão oral (como o aparelho de som), também falta material impresso para o trabalho com a compreensão escrita, já que muitas escolas não foram agraciadas com a adoção de um livro didático. Sem ele, cabe ao professor escrever o texto no quadro (perdendo boa parte do tempo da aula) ou fazer cópias dos textos, se utilizando, para tanto, do seu próprio dinheiro, já que muitas escolas não possuem máquinas copiadoras.

Após cerca de 10 anos de sua elaboração, a proposta dos PCN-LE, quanto à priorização do trabalho com a leitura, parece ecoar na fala dos professores, pelo menos nos de língua inglesa, quanto ao ensino da leitura (cf. BRITO, 2007) e quanto ao trabalho com os gêneros textuais (cf. ARAÚJO, 2003). Mesmo não acompanhando as necessidades postas pelas mudanças sociais, a realização de uma proposta centrada em leitura crítica visando a construção de sentido(s) para o texto, por parte dos professores, poderia sinalizar mudanças no ensino de língua, no entanto, ela não costuma passar do dizer desses profissionais (cf. DOURADO, 2008; BRITO, 2007; ARAÚJO, 2003). Alguns professores que admitem conhecer e concordar com os PCN-LE, apesar de escolherem seu material, prepararem suas aulas e afirmarem ministrá-las baseados nos PCN-LE, acabam, na prática, produzindo um trabalho de traduções de palavras muitas vezes descontextualizadas, aplicando “questões de compreensão” que exigem do aluno apenas a decodificação (cf. BRITO, 2007 e SILVA, 2004) ou o reconhecimento de gêneros textuais e suas características específicas (organização, identificação do público alvo, do autor, do veículo de publicação) (cf. DOURADO, 2004; 2008), não explorando atividades que favoreçam outros aspectos da leitura, como os sociais e discursivos, conseqüentemente, deixando de proporcionar a formação da cidadania, bem como, a formação de leitor crítico (KLEIMAN, 2007).

Ao longo desses dez anos, o livro didático (doravante LD) de Língua Estrangeira (LE) também sofreu a influência dos PCN-LE, à medida que tem procurado organizar suas unidades baseadas em temas transversais e a apresentar textos com assuntos atualizados, trazendo gêneros textuais que estão em evidência na sociedade tecnológica atual, como *e-mails*, artigos retirados de páginas da *internet* (p. ex.: *Globetrotter*, 2001; *Password*, 2002; *Great*, 2002; *Globetrekker*, 2008). Todavia, as propostas de questões sobre os textos não parecem ter mudado, já que ainda estão centradas em exercícios de decodificação ou gramaticais (cf. ARAÚJO, 2003; CLAUDINO, 2005; BARRETO, 2007; NASCIMENTO, 2008; DOURADO, 2004; 2008 e CARVALHO, 2009), sem proporcionar atividades de leitura que vão além da prática da

decodificação, conseqüentemente, limitando as práticas de letramento à alfabetização, i. e., ao letramento autônomo. Tais propostas de questões vão de encontro à proposta dos PCN-LE, como mencionado anteriormente, que é de formar leitores críticos.

Vale ressaltar que outras disciplinas (língua portuguesa, matemática, etc.) possuem um documento que avalia o livro didático. O Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), Programa cujo objetivo é analisar, avaliar e distribuir livros didáticos destinados ao Ensino Básico, procura orientar o professor quanto à escolha desse material. Apesar de não objetivar a avaliação do LD de língua inglesa, defendemos que o Guia do PNLD de Língua Portuguesa (2007) possui critérios que podem ser utilizados para este fim. No que diz respeito à leitura, por exemplo, o documento propõe critérios que abrangem desde a perspectiva estruturalista até a discursiva. Isso nos leva a entender que, para o PNLD, a presença de todas as perspectivas de leitura nas questões de compreensão textual é necessária para a formação do leitor.

Ainda assim, acreditamos que seria ideal que o professor de língua estrangeira tivesse, à sua disposição, o PNLD com a análise de LD da sua disciplina, já que, pelo que apontam as pesquisas previamente mencionadas, o descompasso entre as questões de leitura dos LDs e a proposta de formação de aluno crítico é comprometedor se pensarmos na escolha do LD adotado pelo professor, seja para o seu uso em sala de aula, seja para servir como fonte para sua prática pedagógica. Acreditamos que se o professor afirma conhecer os PCN-LE e trabalhar à luz dos pressupostos dos documentos, caberia a ele analisar, de forma criteriosa, todos os aspectos do material utilizado, como a seleção de temas, a relevância social dos textos presentes, as atividades sobre os textos, os níveis de letramento exigidos por essas atividades e as práticas de letramento que essas atividades poderão promover.

Diante das mudanças postuladas pelo MEC acerca de desenvolvimento da cidadania e formação crítica, levantamos as seguintes questões de pesquisa: **que práticas de letramento são proporcionadas nas atividades de leitura do material didático e das aulas em língua inglesa realizadas em uma escola municipal de**

### **Campina Grande? Qual(is) concepção(ões) de leitura é (são) predominante(s) no material didático e nas aulas de leitura de língua inglesa?**

À luz dessas considerações, realizamos uma pesquisa em uma turma do 9º ano de uma escola pública municipal de Campina Grande – PB, no ano de 2007, para atingir os seguintes objetivos:

Geral:

- Contribuir para uma reflexão sobre as práticas de letramento que as atividades de leitura do material didático e das aulas de língua inglesa proporcionam.

Específicos:

- Identificar as práticas de letramento proporcionadas pelas atividades de leitura do material didático utilizado pela professora e das aulas de língua inglesa.
- Analisar a(s) concepção(ões) de leitura predominante(s) nas atividades de leitura do material didático de língua inglesa analisado e nas aulas de língua inglesa.

Essa pesquisa busca contribuir com o binômio teoria-prática em relação à formação do professor, especificamente na área de língua inglesa, no Brasil, onde há poucos estudos que discutem teorias de letramento e sua relação com o ensino e a prática de professores de língua inglesa. Procuramos direcionar nossas reflexões para os aspectos do trabalho do professor em sala de aula, buscando entender suas ações, não apenas através de sua prática concretizada na sala de aula, mas também através da escolha e do uso do material didático.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, dos quais os dois primeiros expõem os princípios teóricos que servirão como base para nossa análise. O primeiro capítulo trata das teorias de letramento. Nele apresentamos, além do próprio conceito do termo, na seção modelos de letramento (1.1), outros conceitos que compõem o universo dos estudos teóricos de letramento, tais como práticas e eventos de

letramento, na seção 1.2. Também abordamos a noção de práticas de letramento escolar, na seção 1.3.

O segundo capítulo, dividido em duas seções, aborda as perspectivas teóricas de leitura, considerando-se desde a estruturalista até a discursiva (primeira seção). Ao discutir cada perspectiva, procuramos relacioná-las às teorias de letramento. Além disso, relacionamos cada perspectiva de leitura tanto com a proposta dos PCN-LE (1998), como com os critérios do Guia do PNLD de Língua Portuguesa (2007), no que diz respeito à habilidade de compreensão escrita. É válido salientar que a presença dos PCN-LE (1998) nesta dissertação se deu pelo fato de a professora que participou dessa pesquisa garantir concordar e procurar seguir os pressupostos do documento no que diz respeito ao ensino de leitura e ao trabalho com temas transversais. Já quanto à utilização do Guia do PNLD (2007), apesar de sabermos que esse documento não foi produzido para avaliar o LD de língua inglesa, nem tampouco a prática pedagógica do professor, recorreremos a alguns dos critérios desse documento para a análise do *corpus*, pois, como foi posto anteriormente, tais critérios podem ser adaptados para esses fins. Já na segunda seção, fizemos uma revisão de algumas pesquisas que analisam a abordagem de leitura em LD de LE, influenciada pelas perspectivas teóricas de leitura.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, delimitando a sua natureza. Nele descrevemos o contexto, o *corpus*, os instrumentos, os procedimentos de coleta de dados e o processo e critérios da análise dos dados.

Os dois últimos capítulos dizem respeito à análise dos dados. O quarto capítulo apresenta a identificação das práticas de letramento proporcionadas pelas atividades de leitura do material didático, que consiste no 9º volume do livro didático *English in Formation* e no material extra utilizado pela professora; e a análise das concepções de leitura discutidas no segundo capítulo, predominantes nesse material didático.

Por fim, o quinto capítulo apresenta a identificação das práticas de letramento proporcionadas pelas atividades de leitura realizadas nas aulas de língua inglesa e

analisa as concepções de leitura predominantes nessas aulas. Finalizaremos nossa dissertação, tecendo algumas considerações sobre os resultados encontrados e refletindo sobre nosso papel como educadores.

## CAPITULO I

### LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

O presente capítulo discute os modelos de letramento, o autônomo e o ideológico. Tratamos, no primeiro momento, da definição dos dois modelos de letramento, em seguida, direcionamos nossa discussão para os dois termos que constituem o letramento, práticas e eventos e, por fim, conceituamos o que se denomina de letramento escolar.

As mudanças sociais provenientes dos avanços tecnológicos têm feito surgir novas formas de comunicação. Essas formas de comunicação vêm exigindo posicionamentos diferentes diante da linguagem, que vão além do saber ler e escrever. O papel do sistema educacional passa, assim, a ser ainda mais questionado. No que diz respeito ao ensino de línguas, passa-se a refletir sobre o papel do processo de alfabetização, que se torna limitado diante das exigências da sociedade.

A partir da década de oitenta, em países como Inglaterra e Estados Unidos começa-se a pensar em letramento através de outro ângulo (STREET, 1984). Letramento não é mais concebido como algo direcionado ao ensino de leitura e escrita como habilidades individuais e autônomas, cujas consequências são universais, mas como prática social (BARTON, 2007). Já no Brasil, discute-se o ensino de leitura e escrita, sobretudo na língua portuguesa, na perspectiva de letramento, uma vez que “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ (Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização (...)” (KLEIMAN, 2004, p.15). O conceito de letramento será

discutido mais adiante. Por ora entendamos letramento como “práticas sociais e concepções de leitura e escrita”<sup>1</sup> (STREET, 1984, p.1).

### 1.1 Modelos de letramento

Street (1984) indica a existência de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O autor explica que o modelo autônomo considera a prática de leitura e escrita como habilidades individuais e independentes do contexto. Para os estudiosos que defendiam esse modelo (cf. GOODY, 1968; GREENFIELD, 1972; HILDYARD e OLSON 1978 *apud* STREET, *op. cit*), as habilidades de leitura e escrita só podiam ser adquiridas na escola.

Street (*op. cit*, p.19) afirma que “o modelo autônomo é construído para um propósito político específico.<sup>2</sup>”. O autor ainda defende que tal perspectiva procura justificar os gastos com os sistemas educacionais nas sociedades ocidentais, pois, para alguns pesquisadores como Hildyard e Olson (1978 *apud* STREET, *op. cit*), o que legitima os esforços e recursos que investigam a educação obrigatória é o fato de que os sistemas educacionais têm a função de desenvolver a competência intelectual e o letramento tem um papel central nesse processo. Esses autores defendem que o letramento, desenvolvido através do sistema educacional, amplia a competência intelectual das pessoas. Eles justificam sua visão de letramento defendendo que “há funções da língua que são significativamente afetadas pela superioridade do sistema escrito, particularmente sua função lógica<sup>3</sup>.” (HILDYARD e OLSON 1978 *apud* STREET, *op. cit*. p.20) Portanto, para esses autores, a ausência de domínio no sistema escrito indica falta de raciocínio lógico.

No Brasil, alguns pesquisadores se preocuparam em pesquisar a concepção de letramento autônomo. Mortatti (2004, p.102) afirma que “no modelo autônomo, a

---

<sup>1</sup> “I shall use the term ‘literacy’ as a shorthand for the social practices and conceptions of reading and writing”.

<sup>2</sup> “The ‘autonomous’ model is, then, constructed for a specific political purpose.”

<sup>3</sup> “Their central conjecture is that there are functions of language that are significantly affected by the mastery of a writing system, particularly its logical function.”

tendência é focar a dimensão técnica e individual de letramento”. Um dos seus pressupostos, citado por Rojo (2001, p.238), é de que “a escrita é vista como um produto completo e autônomo”, conseqüentemente, independente do contexto. Esta visão da escrita tem fortes conseqüências para o processo de leitura, pois se o texto independe do contexto, o mesmo será um produto completo por si só e o papel do leitor é apenas encontrar o sentido que já está pronto e acabado no texto.

A partir das considerações dos defensores do letramento autônomo, concluímos que eles defendem a dicotomização entre letrado/ iletrado como sinônimo de intelectual/ não intelectual, lógico/ não lógico, elevando sempre o primeiro termo ao *status* de superioridade em detrimento do segundo. Considerando que tais pesquisadores fazem parte da sociedade ‘letrada’, ‘intelectual’, percebemos claramente que essa é uma das razões de não podermos definir letramento como uma ‘tecnologia neutra’ como o fez Goody (*op. cit.*), mas sim, como uma prática social, manifestada através da língua; prática que envolve aspectos, não só sociais, mas ideológicos, históricos e culturais.

Se o professor concebe letramento como uma tecnologia neutra e só adquirida através do sistema educacional, ele acreditará que a única forma de se adquirir raciocínio lógico é através da escola, conseqüentemente, irá desconsiderar qualquer conhecimento do aluno adquirido fora dessa esfera de letramento. As conseqüências de tal atitude podem ser muito fortes nas aulas de línguas estrangeiras, pois a ativação do conhecimento prévio do aluno está, naturalmente, presente no processo de leitura, sendo um dos fatores envolvidos na compreensão (cf. LEFFA, 1996), além de ser um dos elementos para a produção de diferentes leituras de um texto.

Street (*op. cit.*, p.65) não desconsidera a concepção de letramento autônomo, mas, por esse esconder a complexidade do fenômeno, propõe outra forma de concebê-lo. Para o autor, letramento

é uma forma socialmente construída cuja influência depende de como foi inicialmente concebido. Esta concepção depende das formações políticas e ideológicas e são responsáveis também por suas consequências.<sup>4</sup>

O autor, então, sugere um redimensionamento do modelo autônomo de letramento, vendo-o agora como um conjunto de práticas sociais. Para tal concepção, propõe o termo ideológico. É válido ressaltar que o modelo ideológico surgiu para ser agregado ao letramento autônomo e não para se opor a ele. Street (*op. cit*) reconhece que o letramento autônomo não pode ser desconsiderado, já que não se pode ler sem se saber o código linguístico. No entanto, é necessário que não se valorize demasiadamente nenhum dos modelos. É preciso que haja uma união entre os dois e o reconhecimento de que o modelo autônomo está incluído no ideológico.

Street (*op.cit*) argumenta que o que se entende por leitura e escrita em uma sociedade dependerá do contexto em que essas concepções estão inseridas; elas estão imbuídas de ideologia e não podem ser tratadas como 'neutras'. Portanto, para falarmos em letramento, temos que considerar seus aspectos culturais, históricos e ideológicos, ou seja, temos que identificar o que significa letramento para certa cultura, em certo momento da história e que ideologias estão subjacentes a essa significação.

Kleiman (2004, p.38), baseando-se em Street (1984, 1993), afirma que “o letramento ideológico destaca o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”. Foi a partir do modelo ideológico que surgiu a noção de letramentos (no plural) (cf. MORTATTI, *op. cit*), pois não havia mais espaço para se falar de um letramento quando esse passa a ser definido como práticas sociais. Assim, Kleiman (2007, p.21) define letramento como práticas sociais do uso da escrita”.

Sendo assim, o letramento escolar é apenas um tipo de prática social de letramento (ROJO, 2001; KLEIMAN, 2004). Segundo Kleiman (2004), a escola

---

<sup>4</sup> “Literacy, then, is not as Goody appears to be arguing, a ‘neutral’ technology, with ‘potentialities’ and ‘restrictions’ depending simply on how it is used. Rather it is a socially constructed form whose influence depends on how it was shaped in first place. This shaping depends on political and ideological formations and it is these which are responsible for its consequences too”

preocupa-se com o desenvolvimento de um único tipo de prática de letramento, a alfabetização.

Corroborando com o modelo ideológico, para Lankshear (1987 *apud* SOARES, 1998), que, segundo Soares, é a defensora mais radical do letramento ideológico,

a definição de letramento depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, quando e por quê* ler e escrever.

Assim, o letramento concebido como uma prática de leitura e escrita individual faz com que a leitura, foco de nossa pesquisa, seja transformada em prática de decodificação, tradução e repetição de palavras, o que leva leitores em formação à alienação e facilmente à domesticação, pois tal concepção não promove o senso crítico, por não dar espaço para que o aluno expresse seu pensamento e o confronto com o de seu colega que pensa diferente, por exemplo.

Ao definir letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 2004, p.19), a autora explica que, apesar da ênfase no uso da escrita, uma pessoa pode ser considerada letrada mesmo antes de começar a ler e escrever. Isto acontece quando essa pessoa já participa de eventos de letramento, como, por exemplo, as histórias que os pais contam para seus filhos antes de esses dormirem. Essa informação elimina a defesa, apresentada pelos defensores do modelo autônomo, de que letramento só é ‘adquirido’ na escola.

Baseados nas discussões sobre os modelos de letramento, relacionamos o modelo ideológico com a proposta dos PCN-LE (*op. cit*) para o ensino de leitura no Ensino Fundamental, uma vez que, a nosso ver, esses documentos oficiais defendem que o ensino de leitura em língua estrangeira desperte, no aluno, o raciocínio crítico e faça-o engajar-se no discurso:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via língua estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.

(p.19)

À luz do exposto, acreditamos que, para o professor trabalhar leitura na perspectiva de letramento, ou seja, direcionando seu trabalho sempre para uma visão de leitura como prática social, é necessário que procure interligar textos, questões de leitura e discussões sobre o que foi lido, tendo como principal meta aprendizagem como função social. Considerar o trabalho com a diversidade de gêneros textuais pode ser o primeiro passo para a concretização dessa meta, já que no dia-a-dia estamos lidando com essa diversidade de gêneros (KLEIMAN, 2005). Ter a consciência de como esses gêneros são elaborados e produzidos e por que o são, poderá provocar, em seus leitores, o posicionamento crítico diante da diversidade de informações expostas a todos nós, a toda hora e em todo lugar, assim como incentivar a mobilidade social, i. e., a capacidade de se tornar um usuário da linguagem capaz de agir socialmente no mundo.

## 1.2 Práticas e eventos de letramento

Foi entendendo letramento como práticas sociais que surgiu a noção de eventos e práticas de letramento<sup>5</sup>, já que esses dois termos são múltiplos e estão profundamente relacionados ao contexto social em que estão inseridos.

Esses dois termos devem ser esclarecidos quando falamos em letramento na perspectiva de Barton e Hamilton (2000). Defende-se que há diferentes letramentos associados a diferentes agências de letramento, como a escola, a igreja, a família, etc (BARTON, 2007; KLEIMAN, 2004). Da mesma forma, as práticas e os eventos de

---

<sup>5</sup> Esses dois termos serão discutidos na próxima seção do presente capítulo.

letramento são concebidos também no plural. Assim, para definir práticas de letramento, Barton (2007, p.36) defende que

... há padrões comuns no uso da leitura e da escrita em situações específicas. As pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade. É válido referir-se a estas *formas de usar o letramento* como práticas de letramento.<sup>6</sup>

[Grifo nosso]

Portanto, práticas de letramento são as formas de usar leitura e escrita em situações específicas. Essa definição leva-nos a entender que as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto e que, por exemplo, a forma de usar a leitura e a escrita na escola configura o que se denomina prática de letramento escolar. Kleiman (2004, p.21) também defende que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social depende dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.”

Os eventos, por sua vez, “incluem quaisquer ocasiões do dia-a-dia em que a palavra escrita tenha uma função.”<sup>7</sup> (BARTON, *op. cit.*, p.35) Para complementar a definição acima, citamos Kleiman (2004, p.40), que caracteriza o termo como “as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interpretação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Cada evento exige práticas diferentes de letramento. Os eventos, assim como as práticas, estão relacionados a aspectos sociais, culturais e históricos.

De acordo com as definições acima, entendemos que práticas e eventos de letramento são individuais e, ao mesmo tempo, sociais. Individuais no sentido que são os participantes do evento que efetivam as práticas, agindo de certa forma e não de outra. Assim como são os participantes quem realizam os eventos de letramento. No

<sup>6</sup> “There are common patterns in using reading and writing in a particular situation. People bring their cultural knowledge to an activity. It is useful to refer to these ways of using literacy as literacy practices.”

<sup>7</sup> “... there are all sorts of occasions in everyday life where the written word as a role. We can refer to these as literacy events”

entanto, as formas de agir diante da escrita ou a realização de eventos de letramento não são totalmente controladas pelos participantes, uma vez que elas são cultura, social, histórica e ideologicamente determinadas.

Podemos argumentar que as práticas são reguladas pelos eventos de letramento. Portanto, existem regras em cada evento de letramento que devem ser seguidas pelos seus participantes para que esse se constitua como tal. Pensemos no *evento* aula. Para constituir-se como aula, há *práticas* de letramento que serão necessárias: o professor delimita previamente o assunto no qual os participantes irão se envolver e direciona o andamento da aula, que pode ser expositiva. Nesse caso, os alunos irão escutar o professor, fazer anotações, podendo fazer perguntas sobre o assunto. Em uma aula voltada para o debate e discussão de um tema específico, os alunos têm acesso a um conteúdo específico e são levados a expor sua opinião, acontecendo, assim, o debate em sala de aula.

Há, ainda, a aula em que o professor expõe o assunto, faz questões orais ou escritas a fim de verificar se houve compreensão, o aluno as responde e o professor avalia. Em uma aula de leitura em língua inglesa, por exemplo, há atividades de leitura promovidas pelo professor que indicam que práticas de letramento estão sendo proporcionadas. Essas atividades de leitura poderão favorecer a identificação de informações no texto, a tradução, a sumarização de informações, a ativação de conhecimento de mundo ou linguístico-textual, etc, mas o objetivo final dessas atividades identificará se a prática de letramento proporcionada é a escolar ou, também, a não-escolar, já que a prática de letramento escolar não existe a não ser na escola.

Assim, com base nos autores mencionados, definimos *prática de letramento* como *formas ou comportamentos* culturais de se *usar* a leitura e a escrita. Essas formas são influenciadas pelos contextos social, histórico e ideológico em que leitura e escrita estão sendo utilizadas. E como esses contextos variam, as práticas não são estáveis, já que nelas estão inseridos aspectos da cultura dos envolvidos na interação.

Também, com base nos autores-fonte, definimos *eventos de letramento* como a *situação ou ocasião* na qual o letramento tem um papel. Assim, concluímos que nos eventos (situações) de letramento, fazemos uso de diversas práticas (formas) de letramento. Por exemplo, em uma conversa entre amigos sobre uma notícia veiculada em um jornal, temos o evento de letramento, o debate entre os amigos (a situação em si); e as práticas de letramento dizem respeito à forma como esses amigos conduzem o debate (quer através de perguntas se, por exemplo, um dos amigos não estiver atualizado sobre o assunto em debate; quer através de discordância entre si).

Sabendo que um exemplo de letramento dominante é o desenvolvido na escola, pois ela é (ou deveria ser) a principal agência de letramento, concluímos que é de grande importância examinar que práticas de letramento têm sido trabalhadas nessa esfera social, assim como verificar como elas têm sido desenvolvidas.

### 1.3 Letramento escolar

Como afirmamos anteriormente, as práticas de letramento são influenciadas pelo contexto social no qual estão sendo utilizadas. Portanto, as práticas utilizadas na escola são práticas de letramento escolar. Essas práticas são frequentemente determinadas pelo letramento autônomo, conseqüentemente, relacionadas à alfabetização (cf. KLEIMAN, 2004). Defendemos que a alfabetização deva ser ensinada na escola, contudo, não pode ser a única prática presente, uma vez que ela demonstra ser insuficiente para ampliar o letramento dos alunos, diante das exigências das mudanças na sociedade no que diz respeito à língua(gem). Rojo (2009), por exemplo, debruça-se na questão crucial de como podemos alfabetizar letrando e alerta que “urge que a escola se preocupe com o acesso a outros espaços valorizados de cultura (museus, bibliotecas, teatros, espetáculos) e a outras mídias (analógicas e digitais)” (p. 52).

Para diferenciar o letramento escolar de qualquer outro que não acontece na escola, Mortatti (2004) propõe que o mais adequado é diferenciar letramento como

escolar e não-escolar, pois, o letramento escolar também é social, haja vista que a escola é uma agência de letramento, entre outras como, a igreja, a família, os centros estudantis. A autora defende ainda que o letramento escolar não deve ser entendido como sinônimo de alfabetização:

O mais adequado (...) seria distinguir letramento escolar, que ocorre na escola e não é sinônimo de alfabetização, e letramento não-escolar, que ocorre fora da escola, mas é também social, pois o contexto escolar é parte do contexto social

(p.113)

Mortatti (*op. cit*, p.113), então, define o que entende por letramento escolar:

Essa distinção entre letramento escolar e letramento não-escolar vem sendo explicada fundamentalmente com base nos conceitos de práticas e eventos de letramento, que (...) são múltiplos e diversos e fazem parte naturalmente das experiências vividas pelas pessoas e grupos sociais, em sociedades letradas. Diferentemente, porém, do que ocorre na vida cotidiana, a escola, ao autonomizar as atividades de leitura e escrita, cria eventos e práticas de letramento, mas com natureza, objetivos e concepções que são específicos do contexto escolar.

Portanto, Mortatti (*op. cit*) defende que o letramento escolar possui características específicas que o constitui como tal. Porém, sustenta a diferenciação entre letramento e alfabetização, como vimos na citação anterior.

Mesmo sendo típicas da escola, acreditamos que as práticas de letramento escolar podem ser acompanhadas pelas práticas de letramento não-escolar. Não estamos defendendo que as práticas de letramento escolar tenham de ter sempre uma finalidade prática, visando o social. Mas defendemos que a escola deve inserir as práticas sociais de leitura no ensino formal e essas práticas sociais de leitura podem ser ensinadas através da junção de atividades sistemáticas (como já o faz) com atividades de cunho social, por exemplo, atividades que envolvam o letramento construído em outras esferas sociais como base para a resolução dessas atividades. Dessa forma, os alunos se sentiriam desafiados a ativar o que já conhecem e

relacionar com o novo que está sendo aprendido. A junção das práticas de letramento escolar e não-escolar, seja como base para a resolução de atividades, seja como produto de atividades escolares, explicitaria e aprofundaria o elo entre escola e outras agências de letramento, que, apesar de a primeira ser uma agência de letramento, aparenta não ter relação alguma com outras agências, tamanho o descompasso entre elas.

Para finalizar nossa discussão sobre letramento escolar, retomamos as palavras de Lankshear (1987 *apud* SOARES, 1998) quando afirma que “letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê*, *quando* e *por quê* ler e escrever”. Assim, o letramento escolar é definido pelo ‘por quê’, uma vez que na escola, o objetivo é ensinar, aprender e avaliar. No entanto, ‘o quê’, ‘quando’ e, principalmente, ‘como’ podem diferenciar a prática de letramento escolar, incluindo outras, além da alfabetização.

Tendo explanado o conceito de letramento, os modelos autônomo e ideológico, as práticas e os eventos de letramento, bem como o que se denomina letramento escolar, discutiremos, no próximo capítulo, as perspectivas teóricas de leitura, relacionando-as aos modelos de letramento e à proposta dos PCN-LE no que diz respeito ao trabalho com a habilidade de leitura.

## CAPÍTULO II

### PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

O presente capítulo trata das perspectivas estruturalista, psicolinguística, interacional e discursiva de leitura. Tratamos, no primeiro momento, dessas perspectivas de leitura de forma geral e procuramos relacioná-las tanto com os modelos de letramento, quanto com os PCN-LE. No segundo momento, mostramos pesquisas sobre as perspectivas de leitura em livros didáticos de língua inglesa.

#### 2.1 Perspectivas de leitura e sua relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

As várias descrições teóricas do processo de leitura têm relação direta com os PCN-LE, como foi mencionado na Introdução desta dissertação, e com o Guia de Livros Didáticos do PNLD de Língua Portuguesa (2007). Esse Guia contém critérios de avaliação que abrangem as quatro perspectivas de leitura discutidas neste capítulo, as quais nos auxiliarão na análise de nossos dados. Dessa forma, a cada perspectiva discutida, buscamos mostrar como elas estão contempladas nos critérios selecionados para a análise dos dados de nossa pesquisa.

Segundo Scaramucci (1995) só no final da década de 50 e início da de 60 do século XX é que começaram a aparecer os primeiros modelos teóricos de leitura. Esses primeiros modelos tinham uma forte influência behaviorista, em que o estímulo eram as palavras escritas, e as respostas para esse estímulo era o reconhecimento dessas palavras. Depois da década de 60, os modelos foram predominantemente

cognitivistas e a partir da década de 80, tenderam a ser interacionais. Já no final da década de 80, surgiram os modelos discursivos de leitura.

Para a autora, os modelos teóricos de leitura são comumente classificados de acordo com dois critérios: a direção do fluxo de informação e o grau de determinação do texto quanto ao sentido. Scaramucci (*op. cit.*, p.11) categoriza esses modelos em três: de decodificação, o psicolinguístico e o interativo. A autora não inclui os modelos discursivos na sua classificação, apesar de mencioná-los.

Nesta dissertação, embora nos baseemos nesses modelos, preferimos fazer uso do termo 'perspectiva' (ao invés de 'modelo'), pois não nos interessa descrever os modelos de leitura em si, mas tratar dos princípios que os regem, associando-os ao ensino de LE.

#### 2.1.1 A perspectiva estruturalista ou de decodificação de leitura

Na perspectiva estruturalista de leitura, também chamada de perspectiva ascendente, o fluxo de informação flui do texto para o leitor. Este deverá iniciar o processo de leitura através da percepção das palavras, ou seja, da decodificação do texto, partindo das unidades menores (letras e palavras) para chegar ao sentido do texto, que é único e imanente a ele (cf. SCARAMUCCI, 1995; LEFFA, 1999).

Pesquisadores como Gough (1976) e LaBerge e Samuels (1976) (*apud* SCARAMUCCI, *op. cit.*) que adotaram essa perspectiva não procuraram explicar processos mentais do leitor durante a atividade de leitura. Segundo Leffa (1999, p.18), "o processo de compreensão, por não poder ser explicado empiricamente, é visto simplesmente como uma caixa preta – um processo mais ou menos mágico (...)".

A perspectiva ascendente recebeu inúmeras críticas, uma das quais diz respeito ao significado único existente no texto, pressuposto por ela. Leffa (*op. cit.*, p.19) afirma que nesta perspectiva "não só todos que leem as mesmas coisas sabem as mesmas coisas, mas também todos leem tudo do mesmo jeito. Produto e processo são os mesmos."

Na prática, vemos que o processo de leitura não é tão simples como é defendido por esta perspectiva. Sabemos que há diferentes leituras para o mesmo texto e até pelo mesmo leitor em diferentes épocas ou situações (cf. SCARAMUCCI, *op.cit.*). A perspectiva ascendente, no entanto, não explica esse fato, nem tampouco o considera possível de existir.

Outro princípio criticado é a linearidade do processo de leitura: se ler é decodificar as palavras, a leitura é um processo linear. Ora, se pensarmos na leitura de um romance, por exemplo, percebemos que não o lemos linearmente, mas selecionamos e antecipamos informações (cf. GOODMAN, 1976 *apud* KLEIMAN, 1996). Portanto, o processo de leitura não é linear, como afirma defensores da perspectiva ascendente.

Dois tipos de atividades característicos da perspectiva ascendente no ensino de leitura em língua estrangeira são aqueles que favorecem a tradução de palavras e as perguntas de resgate de informação. Segundo Leffa (1999, p.19), “A capacidade de reconhecer as letras e as palavras é outro aspecto da perspectiva ascendente (...)”. Os textos são ‘lidos’ com a ajuda de glossários para facilitar a sua ‘compreensão’ e são, geralmente, escolhidos de acordo com a quantidade de palavras conhecidas ou de cognatos. Conforme Scaramucci (*op. cit.*), para o professor, a idéia de o texto possuir um único sentido lhe oferece total domínio e autoridade para avaliar o processo de leitura dos alunos.

A nosso ver, os PCN-LE (*op. cit.*, p. 54) criticam o trabalho com a leitura à luz da perspectiva estruturalista ao afirmarem que

o ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade. Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos poucos significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição.

Em síntese, a perspectiva estruturalista revela uma concepção de leitura como decodificação. O texto expõe as informações e o leitor deve, através do seu conhecimento sistêmico, encontrá-las. A leitura é um processo linear em que só podemos encontrar o sentido do texto, após finalizarmos a sua leitura completa e se entendermos todas as palavras presentes.

Essa concepção está contemplada no critério do PNLD (2007) que questiona se as atividades de leitura “exploram a localização/ reprodução de informações explícitas” (nº4<sup>8</sup>) e “Exploram os recursos linguísticos-textuais” (nº7). Com isso, o documento mostra a importância desse tipo de atividade nos exercícios de compreensão textual, pois a localização e reprodução de informações fazem parte do processo de leitura, já que, ao lermos, naturalmente identificamos e reproduzimos informações. Basta pensarmos nas leituras da seção de Classificados de jornais em que procuramos localizar as informações que procuramos.

Vemos, no entanto, que o uso exagerado desses tipos de atividades de ‘exploração de palavras e das estruturas gramaticais’ ou ‘exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição’, se pensarmos na formação do leitor crítico, como propõem os PCN-LE (1998), não provocará tal efeito, pois, como pesquisas comprovam (cf. ECKERT-HOFF, 2002; MELO, 2005), apenas conhecer o significado de palavras e repetir informações através da tradução não possibilita o aluno agir discursivamente no mundo. Esse pode ser o primeiro ou um dos primeiros passos para a leitura crítica, mas não pode ser o único.

Refletindo sobre a prática de letramento escolar, lembramos que algumas atividades muito presentes na sala de aula que proporcionam tal prática são aquelas que exploram e favorecem a identificação de informação e a tradução, atividades estas relacionadas, como vimos, à concepção ascendente de leitura. Vale salientar que apenas o fato de o professor trabalhar tais atividades em sala não significa que sua concepção de leitura seja ascendente, contudo, se o faz de forma demasiada,

---

<sup>8</sup> Esses critérios serão apresentados no Quadro 1, na página 48 do capítulo III da Metodologia.

sem propiciar espaço para a exploração de outros conhecimentos, pode indicar que este profissional conceba a leitura como uma prática de decodificação.

Retomando os modelos de letramento, relacionamos o modelo autônomo de letramento com a perspectiva de leitura estruturalista, já que, para os defensores do modelo, a escrita é autônoma, ela independe do contexto; exatamente como acreditam os defensores da perspectiva de leitura supracitada que defende o texto como detentor de significados, cabendo ao leitor identificá-los através da decodificação.

### 2.1.2 A perspectiva psicolinguística ou descendente de leitura

Segundo Melo (2005), a perspectiva descendente surgiu como reação à ascendente, propondo que o fluxo de informação flui do leitor para o texto. O sentido está na mente do leitor. Este, por sua vez, deverá usar seu conhecimento de mundo, levantar hipóteses e testá-las no texto, que é um objeto incompleto. Goodman (1973 *apud* SCARAMUCCI, 1995) postula que a leitura é vista como um jogo de adivinhações em que, quanto mais conhecimento do assunto o leitor tiver, menos precisará das informações do texto. Diferentemente da perspectiva ascendente, na perspectiva descendente o leitor tem um papel ativo no processo de leitura.

Embora essa perspectiva tenha ampliado a descrição do processo de leitura (incluindo conhecimentos extralinguísticos do leitor), ela ainda recebeu críticas, pois assim como a anterior, ela enfatiza apenas um pólo da leitura, o leitor, presente nesse processo e diminui a importância da informação no texto, nos indicando que seus seguidores caminharam para o outro extremo: se de um lado temos a valorização do texto, do outro, temos a primazia do leitor, a ponto de desconsiderar, quase que por completo, as informações do texto.

Outra crítica que a perspectiva recebeu é que não há nela qualquer menção a aspectos sociais e discursivos de leitura (SCARAMUCCI, *op. cit.*). Qualquer explicação para leituras com diferentes sentidos é fornecida considerando apenas o conhecimento de mundo do leitor.

Apesar das críticas, a perspectiva descendente trouxe contribuições para os estudos sobre leitura, como a noção de conhecimento de mundo do leitor: um aspecto que influencia no processo de leitura e que muitas vezes é enfatizado através do trabalho com estratégias de leitura (SCARAMUCCI, *op.cit.*).

A perspectiva descendente influencia o trabalho com leitura em LE na sala de aula, à medida que o professor procura explorar informações que podem, dependendo do texto, ser apreendidas a partir de inferências ou adivinhações com base no conhecimento de mundo do leitor e na tradução de algumas palavras, como, por exemplo: Qual é a sua opinião sobre o assunto do texto? O que realmente irá ajudar o aluno é seu conhecimento de mundo sobre o tema do texto, que pode desencadear uma série de hipóteses e inferências engajando o leitor em um processo de adivinhações, e não necessariamente de leitura do texto.

Apesar de tentar entender o processo de leitura e valorizar o leitor como ser pensante, o que significa um progresso comparando com a perspectiva anteriormente discutida, a prática da perspectiva descendente não é suficiente para transformar leitores em cidadãos críticos, capazes de questionar e refletir sobre o mundo. Ao contrário, oferecendo uma falsa liberdade de interpretação, o leitor tem a sensação de que é livre para criar o sentido do texto quando, conforme Scaramucci (*op. cit.*), ele irá procurar o sentido que o autor deixou no texto. Na sala de aula, esse sentido pode ser fornecido pelo professor, voz de autoridade, que direciona a compreensão dos seus alunos através das perguntas que propõe (como discutiremos ao longo da análise dos dados).

Segundo Scaramucci (*op. cit.* p.16), "... um foco no componente cognitivo via ativação de esquemas de conhecimento prévio não parece suficiente para (...) levar à compreensão." A perspectiva descendente centra o trabalho com leitura na antecipação de idéias gerais através da ativação do conhecimento de mundo do leitor (cf. SCARAMUCCI, *op. cit.*) e a própria compreensão e a leitura crítica ficam prejudicadas.

Os PCN-LE (*op. cit.*, p. 89) consideram os aspectos cognitivos no processo de leitura, no entanto, defendem que nele há outros fatores envolvidos, como os relativos ao processamento linguístico de informação e os sociais:

Os fatores cognitivos envolvem a contribuição do leitor/ouvinte, a construção do significado (a formulação de hipóteses sobre os significados possíveis com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual e os fatores sociais, que englobam a interação/falante e escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura. Isso significa dizer que compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde.

Diante do que foi discutido, a perspectiva psicolinguística indica que a leitura é concebida como um processo de adivinhações por parte do leitor, em que o texto deve funcionar apenas como um conjunto de informações com lacunas que serão preenchidas pelo leitor.

O Guia do PNLD (2007) também considera a presença dessa perspectiva no processo de leitura ao expor, como um dos critérios, a exploração de processos inferenciais, "Exploram processos inferenciais?" (nº 5). Nesse caso, se a inferência partir do leitor, sem ser dada qualquer importância ao texto, podemos dizer que a concepção de leitura da perspectiva psicolinguística está sendo contemplada nas questões e atividades de leitura.

Como mencionado acima, as atividades que favorecem a ativação de conhecimento de mundo são geralmente relacionadas à concepção descendente de leitura. Trabalhadas de forma exclusiva, essas atividades proporcionam a prática do letramento escolar, uma vez que não fazemos uso de forma consciente e sistematizada do conhecimento de mundo em outras esferas sociais.

A perspectiva psicolinguística de leitura está relacionada ao modelo autônomo de letramento, uma vez que, para os defensores dessa perspectiva, leitura não é vista como prática social, mas como uma habilidade individual que dependerá exclusivamente do leitor para que seja bem-sucedida.

### 2.1.3 As perspectivas (sócio)interacionais de leitura

Segundo Kleiman (1992, p.65) “leitura é uma interação a distância entre leitor e autor via texto”. Essa definição resume a proposta que sustenta as perspectivas interacionais. Conforme essas perspectivas, o processo de leitura é perceptivo e cognitivo ao mesmo tempo. O significado não está nem no texto, nem no leitor, mas no processo de interação entre leitor e escritor, através do texto (cf. MOITA LOPES, 1996).

O autor deixa pistas no texto e o leitor constrói o significado através dessas pistas. Se o texto não estiver claro, o leitor deverá fazer uso do seu conhecimento prévio<sup>9</sup> para suprir tal lacuna (cf. MASCIA, 2005).

Há diferentes perspectivas interacionais de leitura. Uma delas defende que a interação no processo de leitura se dá entre autor e leitor através do texto (KLEIMAN, 1992), como apresentamos antes. Segundo Aebersold e Field (1997, p.18) na leitura,

tanto o processo ascendente como o descendente estão ocorrendo (...) ao mesmo tempo. O processo se movimenta tanto do texto para o leitor como do leitor para o texto dependendo do tipo de texto, assim como do conhecimento prévio do leitor, seu nível de proficiência na língua, sua motivação, o uso de estratégias e crenças culturalmente moldadas sobre leitura. [tradução nossa<sup>10</sup>]

Mas há também aquela que entende interação não só como a interação do leitor com o autor através do texto, mas também como a interação do leitor com o seu conhecimento prévio e com os aspectos sociais que estão envolvidos no processo de leitura. Silva (2009, p. 327) explica que essa visão é denominada sócio-interacional:

Ao realizar uma leitura, podemos centrar nossa atenção ora no leitor, ora no texto. Quando a atenção se volta não só para o texto ou para o leitor, mas para

<sup>9</sup> Estamos considerando a noção de conhecimento prévio utilizada por Kleiman (1992), isto é, como a interação de diversos níveis de conhecimento, tais como o conhecimento linguístico, textual e o conhecimento de mundo.

<sup>10</sup> “The interactive school of theorists – which most researchers currently endorse – argues that both top-down and bottom-up processes are occurring, either alternately or at the same time. These theorists describe a process that moves both bottom-up and top-down, depending on the type of text as well as on the reader’s background knowledge, language proficiency level, motivation, strategy use, and culturally shaped beliefs about the reading.”

ambos, levando em conta questões sócio-históricas ligadas ao autor do texto e a seu leitor, entra-se na concepção de leitura denominada sócio-interacional.

Já Scaramucci (*op. cit.*) adota outra perspectiva interacional: considera o sentido acima mencionado para interação (ou seja, interação entre autor, leitor, texto) e adiciona a noção de discurso ao explicar a existência de diferentes leituras, não só por diferentes leitores, mas pelo mesmo leitor em diferentes momentos. Assim, a autora, fazendo uso das palavras de Coracini (1998), entende que leitura é uma atividade "... eminentemente discursiva (e nessa medida também linguística) expressão de uma subjetividade complexa, (individual, social, ideológica)..." (CORACINI, 1988 *apud* SCARAMUCCI, *op. cit.*, p.20)

Scaramucci (*op. cit.*) menciona a semelhança entre as perspectivas interacional e discursiva, qual seja, a de que o significado não está no texto, mas "é construído pelas contingências da própria situação em que a leitura é produzida" (p.21).

As perspectivas interacionais que desconsideram os aspectos discursivos na leitura receberam críticas por essa razão. Nelas, os sujeitos participantes do processo (leitor e autor) são indivíduos donos do próprio discurso e conscientes de suas ações, já que o objetivo do autor é ser compreendido através das palavras e o do leitor, "acessar a opinião do autor" (cf. MASCIA, *op. cit.*, p.47) através das pistas que este deixa no texto.

Apesar das críticas, as perspectivas interacionais trouxeram contribuições para os estudos sobre o processo de leitura, como a valorização dos aspectos interacionais não considerados nas outras perspectivas. Também introduzem a visão de construção de significado e a idéia de que é possível haver diferentes leituras para o mesmo texto, sendo todas adequadas.

A possibilidade de admitir diferentes leituras para um texto suscita problema em relação ao que avaliar e como decidir o que seria leitura adequada. Segundo Paes de Barros e Rojo (1984 *apud* SCARAMUCCI, *op. cit.*, p.20) "a leitura adequada é a leitura

negociada". A negociação acontece devido ao limite na recuperação do significado que o autor pretendeu transmitir, assim como, no significado dado pelo leitor, isto é, ao escrevermos um texto, não temos o controle do que será compreendido pelo leitor. Por outro lado, ao lermos um texto, não podemos afirmar que os significados construídos por nós, foram previstos pelo autor. No texto, há sempre lacunas e são elas que permitem a existência de diferentes leituras.

As perspectivas interacionais estão presentes na proposta dos PCN-LE ao defenderem a importância do conhecimento sistêmico, de mundo e da organização textual para o processo de leitura (PCN-LE, *op. cit.*). Ao utilizá-los o leitor está permitindo que a informação venha tanto do texto (conhecimento sistêmico e organização textual) quanto do próprio leitor (conhecimento de mundo).

A concepção que emerge das perspectivas interacionais é a de leitura como um processo de interação entre leitor e autor e entre leitor e seu conhecimento prévio via texto, além da interação entre leitor, texto e aspectos sociais. Assim, essa concepção considera os aspectos linguísticos e também sociais na interação.

Os critérios do Guia do PNLD (2007, p.38) questionam se as atividades de leitura "encaram a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/texto/autor?" (nº1); "Situam a prática de leitura em seu universo de uso social?" (nº2); "Exploram a localização/reprodução de informações explícitas?" (nº4); "Exploram processos inferenciais?" (nº5); "Exploram os recursos linguístico-textuais?" (nº7); "Propõem apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas envolvidas na formação do leitor crítico?" (nº8) e "Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em texto multisemióticos?" (nº10). Percebemos, em cada um desses critérios, a presença da concepção de leitura como interação. Mesmo nos critérios de número 4 e 7 (que são típicos da concepção ascendente de leitura), temos a presença de tal concepção, uma vez que ela não desconsidera a identificação de informação ou a exploração de recursos linguístico-

textuais, pois o processo de leitura acontece através da interação entre informação do texto e o conhecimento prévio do leitor.

Dessa forma, o documento manifesta a importância da presença dessas perspectivas nas questões sobre os textos e nas atividades de leitura, já que, ao lermos, estamos interagindo com o outro e com nossos saberes/conhecimentos e essa interação é influenciada por aspectos sociais e históricos, como defende Silva (2009, p.329) “A leitura deve ser a atividade através da qual o leitor tem como interagir com o autor, por meio de um texto escrito. As práticas histórico-sociais são as que vão dar resultado a esse processo de interação”.

Embora as questões que exploram a ativação de conhecimento de mundo tenham sido relacionadas anteriormente à concepção descendente de leitura, defendemos que as questões de leitura que exploram a ativação de conhecimento de mundo podem ser inseridas como exemplos para a identificação da presença da concepção interacional de leitura. Consideramos que se informações provenientes do texto e/ou de aspectos sociais desencadeiam a ativação de conhecimento de mundo, estaremos diante de questões relacionadas à concepção interacional de leitura e não descendente.

Defendemos que, se considerarmos a visão sócio-interacional de leitura, ou seja, leitura como interação não apenas entre leitor e texto, mas leitor, texto e aspectos sociais do processo de leitura, podemos proporcionar atividades que promovam a criticidade do aluno-leitor, a consciência de seu papel de leitores de uma LE e, por fim, o seu papel como cidadão no mundo. Práticas de letramento não-escolar também podem ser proporcionadas através de atividades de leitura que consideram aspectos sociais relacionados ao texto lido, mas, para tanto, as atividades devem provocar uma reflexão aprofundada sobre esses aspectos sociais, relacionando o que se aprende em sala com o que é feito, ou pode ser feito, em situações não-escolares.

Algumas atividades que proporcionam o letramento escolar e que estão inseridas na presente concepção de leitura são aquelas que trabalham os processos inferenciais, a identificação de informação, seja esta proveniente do texto ou do conhecimento do leitor sobre aspectos sociais do texto como: Qual é o provável público do texto lido? Em que outros lugares podemos encontrar textos como esse? Essas são questões que pressupõem a presença de aspectos sociais do texto. A identificação das informações pedidas por essas questões acima exemplificadas só levam à prática de letramento escolar. No entanto, se houver um trabalho mais aprofundado de tais informações identificadas, essas atividades podem influenciar práticas de letramento não-escolar.

#### 2.1.4 A perspectiva discursiva de leitura

Na perspectiva discursiva de leitura, citamos o modelo discursivo-desconstrutivista que é defendido por pesquisadores como Coracini (1995, 2005) e Mascia (2005).

O modelo considera a leitura como um processo discursivo - sócio, histórica e ideologicamente constituído. Segundo Coracini (2005, p.23) “o olhar sobre o texto vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade. Esta subjetividade se constitui do/no exterior, por sua historicidade.”

Na perspectiva discursiva é o olhar do sujeito/leitor que produzirá sentido(s). Esse olhar é carregado de aspectos históricos, ideológicos e sociais que extrapolam o nível consciente do sujeito. Apesar de ser o leitor quem dará sentidos às leituras realizadas, como é defendido na perspectiva descendente, há uma diferença quanto à noção do leitor e a noção de significado/ sentido entre as duas perspectivas. Enquanto na perspectiva descendente o leitor é visto como um sujeito uno, que é dono do seu dizer e que procura, no texto, pelo dizer do outro, dizer esse que transmite a verdade única escondida no texto; na perspectiva discursiva, o leitor é visto como um sujeito complexo, que é individual e ao mesmo tempo social. Ele nunca será, portanto, a fonte

do seu dizer, pois todo dizer é já-dito (CORACINI, 2005). Quanto à noção de significado/ sentido, a perspectiva descendente, assim como as demais, trabalham com a noção de significado. Já o modelo discursivo trabalha com a noção de produção de sentidos. No texto encontramos informações, mas os efeitos de sentido vão além do texto, do autor ou do leitor. Segundo Coracini,

(...) os sujeitos autor ou leitor, ambos produtores de sentidos e, portanto, de textos (...) não têm mais o controle da origem do seu dizer (...) nem o controle dos efeitos de sentido que seu dizer ou seu fazer-ver são capazes de produzir (...)  
(2005. p. 25)

Portanto, não há uma única verdade a ser encontrada no texto, mas verdades que só serão identificadas como tais através do contexto sócio-histórico e ideológico. Nos termos de Mascia (*op. cit.*, p.52), "(...) as verdades são estabelecidas a partir da racionalidade inscrita num determinado momento sócio-histórico-ideológico (...)".

No modelo discursivo, o texto não funciona mais como um "objeto com existência própria independente do sujeito e da enunciação" (MASCIA, 2005, p.46). Na verdade, ele é um aglomerado de sinais gráficos, sem qualquer capacidade de produzir ou reter sentido. É apenas em uma nova situação de enunciação que surgirão sentidos para esses sinais gráficos (MASCIA, *op. cit.*, p.46). No entanto, mesmo esses sentidos produzidos nunca serão a reprodução do texto lido, mas um novo texto, como nos afirma Coracini (2005):

Ainda que o texto siga convenções, se organize de uma forma predeterminada, pretenda ser uma bula com indicações precisas para seu uso; ainda que pretenda indicar o caminho a trilhar para, ilusoriamente, nos conduzir ao porto tranquilo e seguro das idéias do autor, passemos por esse verdadeiro "sistema de endereçamento" (indicações do autor, tipo de texto, diagramação, estilo) e tomamos caminhos transversais, perscrutando atalhos, por vezes interditados; estabelecemos redes secretas, por vezes clandestinas; rompemos a linearidade do texto, transgredindo-o, desfazendo-o e refazendo-o e nele nos inserimos, nele mergulhamos e nos envolvemos para produzir sempre, a cada olhar, a cada escuta, uma nova leitura e, portanto, um novo texto. (p.24)

Dessa forma, vemos que o processo de leitura não é e nem pode ser reduzido à decodificação ou ao levantamento de hipóteses por parte do leitor, como defendem os modelos de decodificação e os modelos descendentes de leitura, respectivamente. Bem como interação entre informações textuais e conhecimento de mundo do leitor como na perspectiva interacional. Há muito mais em jogo nesse processo; aspectos sobre os quais, muitas vezes, não temos controle e nem mesmo a consciência do seu papel na compreensão de um texto.

Alguns questionamentos inevitavelmente surgem com o modelo discursivo. Dúvidas sobre a leitura certa ou adequada: quem pode delimitá-las? Como avaliar a leitura em sala de aula? Coracini (*op. cit.*) afirma que os modos possíveis de atribuir sentidos são “permitidos pelas formações discursivas<sup>11</sup> em que se inscreve o sujeito” (p. 27).

Para Mascia (*op. cit.*, p.50), que defende a perspectiva discursiva, a leitura ou atribuição de sentido

só pode ser determinada pelos sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico) em determinadas condições de produção, que, por sua vez, se constituem de imagens discursivas que habitam os sujeitos.

Considerando as afirmações de Mascia e Coracini, concordamos que o papel do contexto sócio-histórico é fundamental ao pensarmos sobre o ensino de leitura, pois é conhecendo informações sobre como, para quem, com que finalidade, quando e onde certo texto foi lido (ou produzido) é que podemos compreender certos efeitos de sentido.

Com base na discussão sobre a avaliação de leitura adequada, também concordamos com Mascia (*ibid*), pois, ao trabalhar com a leitura em sala de aula, o professor poderia focalizar o contexto sócio-histórico criando situações que promovam

---

<sup>11</sup> A autora cita Foucault para definir o que entende por formação discursiva: “regras anônimas que determinam para um dado grupo social e num determinado espaço, os comportamentos, as atitudes e o próprio dizer” (Foucault, 1969 *apud* Coracini, *op. cit.*, p. 27)

discussões em sala, fornecendo condições para fazer “emergir a pluralidade de leituras” (MASCIA, *op. cit.* p.53).

Os PCN-LE (*op. cit.*, p.19) convergem com a perspectiva discursiva ao defenderem que “a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso”. Eles afirmam que o engajamento pode acontecer através de “atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo”. Para tornarmos capazes de nos envolvermos e envolvermos outros no discurso, é necessário um trabalho profundo com a linguagem, de forma que possamos usá-la considerando criticamente seus aspectos sociais, históricos e ideológicos.

Em resumo, a perspectiva discursiva expõe uma concepção de leitura que considera não só informações verbais do texto ou o aspecto interacional da leitura, mas os aspectos sociais e ideológicos. Assim, os sentidos não estão contidos no texto, nem no leitor, mas no sujeito que é perpassado pelos aspectos sociais e ideológicos e, por esse motivo, não tem controle do seu dizer, nem do dizer do outro.

Dentre os critérios do Guia do PNLD (2007, p. 38) selecionados por nós, que contemplam a perspectiva discursiva, citamos os seguintes: “Situam a prática de leitura em seu universo social?” (nº2); “Resgatam o contexto de produção do texto explorado (momento histórico, autor, etc.?)” (n.3); “Exploram processos inferenciais?” (nº5); “Exploram aspectos discursivos [marcas enunciativas, efeitos de sentido, pressupostos e subentendidos, polifonia (vozes, marcas da presença do discurso alheio), argumentatividade, etc.]?” (nº6); “Exploram os recursos linguístico-textuais?” (nº7) “Propõem apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas envolvidas na formação do leitor crítico?” (nº8); “Exploram a intertextualidade e/ou a interdiscursividade entre diferentes textos e linguagens?” (nº9) e; “Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em textos multisemióticos?” (nº10). Assim, verificamos que os critérios relacionados à perspectiva discursiva estão voltados a aspectos que consideram o elemento

linguístico, mas também vão além dele. É preciso, então, que tanto o professor, como o LD, estejam atentos também a esses aspectos.

Atividades que exploram aspectos ideológicos e discursivos estão inseridas na concepção discursiva de leitura. Enfatizamos que tais aspectos não costumam estar presentes em aulas de leitura em língua inglesa e, por esse motivo, acreditamos que a sua presença poderia indicar um indício de mudança nas práticas de letramento escolar.

Retomando os modelos de letramento, no modelo ideológico, leitura é considerada uma atividade de natureza social que dependerá do contexto, assim como dos aspectos políticos, sociais, culturais e históricos de cada sociedade. Com isso, a perspectiva de leitura que se relaciona ao modelo ideológico é a discursiva, já que seus defensores concebem a leitura como uma atividade discursiva e de natureza social.

A seguir, trataremos mais especificamente da abordagem de leitura em LDs de LE.

## 2.2 Pesquisas sobre as perspectivas de leitura em livros didáticos de língua inglesa

Apesar de os estudos sobre o processo de leitura em LE já estarem bem avançados e as pesquisas em sala de aula e sobre LDs de LE também terem evoluído bastante, o trabalho com a leitura em LE nos LDs não tem modificado suas formas de abordagem aos textos.

Consolo (1992, p.39) afirma que “os LD nacionais, na sua grande maioria, são marcados por uma abordagem estruturalista.” Ao analisar cerca de 20 LDs de inglês, Grigoletto (1999, p.80) afirma que nas seções de leitura “nota-se a ênfase na linearidade, na sequência rígida, na repetição, na necessidade de se guiar muito de perto o aluno e no conhecimento das palavras e da gramática para se ‘entender’ o texto”. Não é dada qualquer liberdade para o aluno pensar ou tentar criar um caminho diferente do proposto.

Apesar da época do texto dos autores acima (1992 e 1999), pesquisas atuais mostram resultados semelhantes (cf. BRITO, 2007; SILVA, 2004 e CLAUDINO, 2005). Claudino (2005, p. 85), ao analisar a imagem do leitor, seja ele aluno ou professor, evidenciada em livros didáticos de língua inglesa, conclui que "... o discurso do livro didático oculta a permanência de uma metodologia extremamente mecanicista que faz calar os leitores, sejam eles alunos ou professores". Segundo a autora, o livro didático traça uma imagem do leitor de acordo com os PCN, ou seja, defendendo a formação do leitor engajado discursivamente. Porém, o discurso do livro didático apaga a voz do leitor a partir do momento em que antecipa as respostas que poderiam e deveriam ser dadas pelos alunos: "o discurso do livro didático atua como uma única voz de autoridade, como único portador da verdade, o que implica o apagamento da função dos leitores." (CLAUDINO, *op. cit.*, p. 84).

Brito (2007), por outro lado, constata com sua pesquisa que, apesar de terem liberdade de elaborar seu próprio material, já que não há adoção de LD nas escolas que serviram de contexto para a pesquisa, as professoras participantes "retiram o conteúdo a ser ministrado, principalmente, de livros didáticos ou 'criam' atividades que apenas repetem as de manuais tradicionais" (p.146). O mais interessante é saber que, dos três professores-participantes, dois deles disseram conhecer os PCN-LE e basear suas práticas pedagógicas neles, "porém o que pudemos observar nos materiais das professoras é que pouco dos PCN se encontram neles..." (BRITO, *op. cit.*, p.147).

Segundo Silva (2004), a utilização frequente de glossários nas seções de leitura dos livros didáticos indica que a língua é vista funcionando de forma homogênea e transparente. Os glossários fornecidos ao lado do texto mostram um único significado para as palavras, direcionando a leitura dos usuários do livro para uma única interpretação.

Eckert-Hoff (2002, p.29) critica que

o ensino de LE se reduz à tradução de palavras para a língua materna, ao estudo de aspectos gramaticais, à busca incessante do significado dado 'intencionalmente' pelo autor, e à garantia de uma unanimidade de interpretação.

Essas palavras corroboram que o enfoque é no processo de decodificação no qual se tem a supervalorização do texto, cabendo ao leitor apenas identificar o significado das palavras.

Ao relacionar os modelos teóricos com o que as pesquisas sobre o trabalho com leitura nos LD de LE vêm mostrando, podemos afirmar que os modelos mais presentes nestes materiais são o ascendente (com maior frequência) e o descendente (cf. DOURADO, 2004, 2008; NASCIMENTO, 2008).

O modelo descendente está presente em parte das questões de compreensão dos LD quando é pedida a opinião do leitor sobre certo assunto lido. O grande problema nestes tipos de questões é que, na maioria das vezes, as perguntas limitam-se a opiniões e não têm o objetivo de provocar discussões e raciocínios críticos, como advoga a perspectiva discursiva (cf. NASCIMENTO, 2008; DOURADO, 2004; 2008).

A síntese das pesquisas revisitadas permite-nos afirmar que, mesmo após os PCN-LE, os LDs de língua inglesa, em circulação, não procuram levar os seus leitores a engajarem-se discursivamente em diferentes situações do dia-a-dia. As questões propostas pelos LDs têm a finalidade de formar leitores que saibam identificar informações e, no máximo, traduzi-las. Com isso, a prática de letramento escolar permanece limitada a processos simplificados de decodificação.

Os modelos autônomo e ideológico de letramento, as perspectivas de leitura e a noção de prática de letramento escolar embasarão a análise dos dados de modo a viabilizar as respostas às perguntas realizadas nessa pesquisa.

## CAPITULO III

### METODOLOGIA

Neste capítulo descrevemos a pesquisa, delimitando o seu tipo e natureza, os procedimentos de coleta de dados e os critérios utilizados para a análise dos dados.

#### 3.1. Tipo e natureza da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de campo de natureza descritivo-interpretativista (CALEFFE e MOREIRA, 2006). Ao investigarmos os dados, não apenas os qualificamos, mas, sobretudo, os interpretamos.

#### 3.2. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2007, em uma escola municipal da cidade de Campina Grande – PB. Nossa escolha por uma escola pública municipal deu-se devido à adoção (em 2007) de um LD de língua inglesa nessa rede escolar. A coleção didática adotada é intitulada *English in Formation* (2005) de Wilson Liberato, publicada pela editora FTD. Essa coleção vem acompanhada de um CD para o trabalho com compreensão oral e pronúncia.

A escolha dessa escola, especificamente, aconteceu devido à professora ser uma pessoa já conhecida nossa, facilitando o acesso à sua sala de aula, já que ela foi receptiva à realização desta pesquisa com sua turma de alunos.

Por fim, escolhemos o 9º ano do Ensino Fundamental devido a essa série fazer parte do 4º ciclo (que corresponde às duas últimas séries do ensino fundamental) e, por esse motivo, o trabalho com a leitura em língua inglesa deva ser direcionado não só à compreensão geral (objetivo das séries do 3º ciclo), mas também à compreensão detalhada, como defendem os PCN-LE (1998):

No que se refere ao ensino da *compreensão escrita* em Língua Estrangeira, para facilitar o engajamento discursivo do leitor-aluno, cabe privilegiar o conhecimento de mundo e textual que ele tem como usuário de sua língua materna, para se ir pouco a pouco introduzindo o conhecimento sistêmico. *Desse modo, o foco no terceiro ciclo é em compreensão geral, enquanto no quarto ciclo é em compreensão geral e detalhada.* (p. 90, grifo nosso)

### 3.3. *Corpus* da pesquisa

O *corpus* da pesquisa é composto por dois conjuntos de dados: 1) o material didático, que consiste nas seções de leitura das 9 unidades do volume analisado e 3 textos do material elaborado pela professora (doravante material extra) e respectivas questões (vide Anexos B e C, respectivamente) e 2) atividades de leitura relacionadas a cinco textos (dois do volume didático e três do material extra) que compreendem 9 horas e 45 minutos de aulas (cf. Anexo E). Cabe explicar que estamos entendendo 'atividades de leitura' aquelas que envolvem abordagem oral dos textos e das questões escritas sobre esses textos, uma vez que as questões sobre os textos analisadas no primeiro conjunto de dados (o material didático) estão presentes na análise das aulas. No entanto, para essas, iremos focalizar nossa análise na maneira como a professora conduz as questões oralmente.

O volume analisado (9º ano) está organizado em nove unidades, sendo três delas (3, 6, 9) de revisão gramatical (vide Anexo A). Cada unidade divide-se em cinco seções: escuta e fala; vocabulário e pronúncia; estrutura da língua; variações<sup>12</sup>; e leitura e escrita. A seção 'Leitura e Escrita', na qual concentramos nossa análise, é organizada com a apresentação de um texto e questões sobre esse texto.

O material elaborado pela professora, por sua vez, resume-se a dois textos fotocopiados e um retirado do volume do 7º ano do livro *English in Formation*.

Quanto às aulas, foram gravadas 16, totalizando 12 horas-aula de gravação. Porém, foram selecionadas, para a análise, apenas aquelas dedicadas às atividades de leitura, que totalizam 13 aulas, correspondentes a 9 horas e 45 minutos.

---

<sup>12</sup> A seção 'Variações' explica tópicos gramaticais como *little X a little* ou *few X a few*.

### 3.4. Procedimentos de coleta de dados

Para a realização da coleta de dados, gravei as aulas em áudio. O período de gravação das aulas compreendeu todo o 3º bimestre (de julho a setembro de 2007). As aulas da turma observada aconteceram no turno da tarde e sempre as duas primeiras, iniciando às 13h e terminando às 14:30h, sendo 45 minutos para cada aula. No primeiro dia de gravação a professora apresentou-me como pesquisadora aos alunos, informando que eu estava lá para avaliar o comportamento da turma, porém, o que foi considerado brincadeira, já que todos riram (inclusive a própria professora). Ao perceber que os alunos distraíam-se com a minha presença e a do gravador na sala, procurei sentar-me sempre em cadeiras que ficavam localizadas no fim da sala. Também preferi desconsiderar a gravação dos dois primeiros encontros, gravando-os apenas com o objetivo de fazer com que os alunos se acostumassem com a presença do aparelho. Portanto, esses dois primeiros encontros não estão inseridos nas 16 aulas gravadas. Em síntese, procurei sempre atuar como observadora-externa, não interferindo na aula da professora. As transcrições das aulas foram feitas logo após as observações. Para tanto, adaptei as convenções elaboradas por Marcuschi (1998) (vide Anexo D).

### 3.5. Critérios e procedimentos da análise dos dados

Como mencionado no capítulo 2, por ser o Guia do PNLD de Língua Portuguesa (2007) um documento legitimado e por trazer objetividade à análise, recorreremos aos seus critérios (vide Quadro 1) para analisarmos as práticas de letramento proporcionadas pelas atividades sobre os textos no material didático e pelas atividades de leitura viabilizadas oralmente nas aulas de língua inglesa, assim como identificarmos as concepções de leitura predominantes nos mesmos.

Antes de passarmos ao Quadro 1, vale informar que a numeração original das atividades de leitura do PNLD foi modificada para que fosse seguido a ordem dos critérios selecionados para a dissertação e que o S e o N na coluna da direita

significam sim e não , respectivamente. Afinal cabe aos avaliadores dos livros didáticos informarem se os livros analisados contemplam ou não cada uma das atividades elencadas.

As atividades de leitura	S/N
1. Encaram a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/texto/autor?	
2. Situam a prática de leitura em seu universo de uso social?	
3. Resgatam o contexto de produção do texto explorado (momento histórico, autor, etc.)?	
4. Exploram a localização/reprodução de informações explícitas?	
5. Exploram processos inferenciais?	
6. Exploram aspectos discursivos [marcas enunciativas, efeitos de sentido, pressupostos e subentendidos, polifonia (vozes, marcas da presença do discurso alheio), argumentatividade, etc.]?	
7. Exploram os recursos linguístico-textuais?	
8. Propõem apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas envolvidas na formação do leitor crítico?	
9. Exploram a intertextualidade e/ou a interdiscursividade entre diferentes textos e linguagens?	
10. Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em texto multisemióticos?	

Quadro 1: Critérios selecionados do Guia do PNLD (2007) para análise dos dados

Como já mencionado, a seleção desses critérios deu-se pelo fato de que os mesmos revelam concepções de leitura, quais sejam: leitura como um processo ascendente (ex.: nº 4 e 7), leitura como um processo descendente (ex: nº 5), leitura como um processo interacional (ex: nº 1, 2, 4, 5, 7, 8 e 10) e, por fim, leitura como um processo discursivo (ex: nº 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 10). É válido observar que estamos considerando a presença de cada concepção nos critérios acima selecionados, no entanto, sabemos que apenas a priorização de atividades baseadas em um único critério é o que identificará a presença da concepção predominante.

A concepção de leitura como um processo ascendente é considerada no critério de nº 4, à medida que as questões propostas favoreçam apenas a localização e reprodução de informações explícitas demonstrando a dependência exclusiva ao texto. Também no critério de nº 7 pode ser relacionado à concepção ascendente, devido ao foco nos aspectos linguísticos que são demasiadamente valorizados nesta concepção.



A concepção de leitura como um processo descendente é considerada no critério nº 5, no momento em que as questões focalizam os processos inferenciais, dando ênfase ao conhecimento do leitor.

A concepção de leitura como um processo interacional é evidenciada nos critérios de nºs 1, 2, 4, 5, 7, 8 e 10, pois as questões que contextualizam o texto no seu universo social, situando o leitor através de informações, como quem, para quê, para quem, quando o texto foi escrito, assim como por que e de que forma lemos tal texto, indicam uma visão de leitura como interlocução entre leitor/texto/autor. Cabe ressaltar que incluímos a exploração de processos inferenciais por entender que eles provocam a interação com o texto/autor quando o aluno-leitor precisar retornar ao texto para articular conhecimento de mundo a informações textuais. Também incluímos os critérios de nº 4 e 7, por entendermos que a concepção interacional de leitura não desconsidera a localização de informação explícita no texto, nem a exploração de recursos linguístico-textuais.

Por fim, a concepção de leitura como um processo discursivo é considerada nos critérios de nºs 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 os quais evidenciam questões que levam em consideração aspectos sociais e ideológicos, como é o caso de atividades que exploram aspectos discursivos e propõem discussões que estimulam valorações ideológicas, políticas etc. A nosso ver, os aspectos inferenciais também fazem parte da concepção discursiva, uma vez que esta defende que é o olhar do sujeito que produzirá sentidos, e esse olhar está carregado por aspectos sociais, políticos e ideológicos, tornando a presença de processos inferenciais natural no processo de leitura. A exploração dos recursos linguístico-textuais também deve ser inserida na concepção discursiva de leitura, uma vez que tais recursos também estão presentes, porém, não são priorizados nessa concepção.

Baseados nesses critérios, analisamos, primeiramente, o material didático. Para tanto, fizemos um levantamento das atividades sobre os textos e identificamos 41 questões presentes no volume didático e 24 questões no material extra. Em seguida,

as agrupamos de acordo com o que essas questões favorecem. A separação do volume didático e do material extra na contabilização das questões foi realizada por acreditarmos que, enquanto as questões do volume didático indicam a concepção de leitura presente no mesmo, as questões do material extra, além de indicarem a concepção presente no próprio material, também indicam, na prática, a concepção da professora, uma vez que algumas dessas questões foram elaboradas por ela. Dessa forma, analisamos cada questão elaborada para, assim, identificar as práticas de letramento e as concepções de leitura do material didático.

Após a análise do material didático realizamos a análise das atividades de leitura na sala de aula. Investigamos as aulas por texto estudado, buscando verificar, nas atividades de leitura viabilizadas oralmente nas aulas de língua inglesa (ou seja, na abordagem oral da professora ao texto e às questões escritas sobre esses mesmos textos), que práticas de letramento são proporcionadas e que concepção de leitura predomina nessas atividades. Para tanto, após assistir as aulas, fizemos a transcrição de cada uma delas. Ao transcrevê-las, procuramos identificar (na fala da professora) aspectos que caracterizam as perspectivas teóricas de leitura. Também procuramos atentar para as respostas e o comportamento dos alunos às perguntas da professora, para assim, identificarmos, não apenas as concepções de leitura subjacentes, mas também a que práticas de letramento as questões da professora direcionam.

Tendo descrito a metodologia da pesquisa, analisaremos, no próximo capítulo, o material didático utilizado pela professora a fim de identificar as práticas de letramento proporcionadas pelo material didático e a concepção de leitura subjacente.

CAPITULO IV

PRÁTICAS DE LETRAMENTO PROPORCIONADAS PELO MATERIAL DIDÁTICO E  
A CONCEPÇÃO DE LEITURA PREDOMINANTE

Este capítulo analisa as práticas de letramento proporcionadas pelo material didático e a concepção de leitura predominante neste. Para tanto, analisamos as atividades de leitura desse material, pois são elas que irão proporcionar as práticas de letramento na sala de aula. Totalizamos 41 questões no volume didático e 24 no material extra. Dentre esse universo, foram identificados cinco tipos de atividades de leitura desenvolvidas no material, com base nos critérios do PNLD (2007). As atividades foram classificadas como sendo do seguinte tipo: (1) localização/reprodução de informação no texto, (2) ativação de conhecimento de mundo, (3) exploração de aspectos discursivos, (4) ativação do conhecimento linguístico-textual e (5) tradução. O Quadro 2, abaixo, resume a distribuição das atividades identificadas no material didático, antes de procedermos à análise qualitativa dessas mesmas.

Atividades	Percentual de distribuição no material didático	
	Volume	Material extra
1. Localização/ reprodução de informação no texto	59%	29%
2. Ativação de conhecimento de mundo	24%	54%
3. Exploração de aspectos discursivos	0%	4%
4. Ativação de conhecimento linguístico-textual	10%	13%
5. Tradução	7%	0%

Quadro 2: Percentual de distribuição das atividades favorecidas no material didático

Assim, essas atividades apresentam a seguinte ocorrência: 59% (24 questões) desenvolvem a localização/ reprodução de informação no volume didático e 29% (7 questões) no material extra; 24% (10 questões) desenvolvem ativação do conhecimento de mundo no volume e 54% (13 questões) no material extra; nenhuma questão explora aspectos discursivos no volume didático, mas 4% (1 questão) o faz no

material extra; 10% (4 questões) favorecem ativação do conhecimento lingüístico-textual no volume e 13% (3 questões) no material extra. Por fim, 7% (3 questões) favorecem a tradução no volume, já no material extra não foi encontrado esse tipo de questão.

É possível perceber que, além dos critérios do PNLD escolhidos por nós, identificamos ainda a presença de atividades de leitura que exploram a prática da tradução. Relacionamos essas atividades à concepção de leitura como um processo ascendente, uma vez que as práticas de tradução analisadas configuram-se como um fim em si mesmas, não cumprindo outra função ou viabilizando outra(s) prática(s), que contribua(m) para a compreensão do texto, revelando-se, assim, em simples prática de decodificação.

Outro tipo de atividade encontrado na análise dos dados, porém não contemplado pelos critérios do PNLD é o de ativação de conhecimento de mundo, presente tanto na concepção descendente, quanto na concepção interacional de leitura.

Desta feita, ao Quadro 1 acima, acrescentamos as práticas de tradução e de ativação de conhecimento de mundo .

#### 4.1 Atividades de localização/ reprodução de informação no texto

Em todas as seções de leitura do volume analisado, há sempre atividades sobre o texto proposto. Essas atividades fazem parte de uma prática típica da escola, prática de letramento escolar, caracterizada por pergunta-resposta-avaliação, pela qual cabe – no contexto do volume didático – ao autor perguntar, ao aluno responder e ao autor oferecer ao professor sugestões de respostas, que podem servir como parâmetros para avaliação da resposta do aluno. O volume analisado efetiva essa prática escolar através de questões<sup>13</sup>, que aparecem, ora redigidas em inglês, ora em português<sup>14</sup>. Na

---

<sup>13</sup> O termo ‘questão’ é aqui utilizado como sinônimo de pergunta. Nos exemplos, utilizaremos a abreviatura ‘Q’ para fazermos referência à ‘questão’. Quanto à numeração, respeitamos a do material.

presente seção, discutimos as atividades que favorecem a localização e reprodução de informação, como evidencia o critério de nº5 selecionado (cf. Quadro 1, p.50). Os três exemplos abaixo são representativos das questões apresentadas:

Ex1:

Q5. Are all Muslim women obliged to wear burkas?<sup>15</sup>

(Texto 1 do volume didático, doravante VD)

Ex2:

Q1. Por que as pessoas de Nova Orleans não abandonaram a cidade antes da chegada do furacão Katrina?

(Texto 4 do VD)

Ex3:

Q5. O poema foi escrito a bordo de um jumbo. O avião estava decolando, voando alto ou pousando?

(Texto 9 do VD)

O segundo parágrafo do Texto 1 (Anexo B), 'What is a Burka?', ao qual o exemplo 1 se refere, o aluno se depara com a informação de que as mulheres muçulmanas usam a burca, porque querem e não porque são forçadas a usarem, "Some Muslim women wear burka because they want to, and not because they are forced to". Ao requerer do aluno apenas uma resposta positiva ou negativa, a questão destacada prioriza a localização de informação textual implícita por meio da decodificação.

O fragmento do Texto 4, que responde à questão 1, destacada no exemplo 2 acima, está no primeiro parágrafo do Texto onde é informado que muitas das pessoas pobres não tinham carros, então elas não tinham como escapar da cidade, "Many of the poor didn't have cars, so they were unable to scape the city" (Anexo B). Como a resposta deve ser fornecida em português, espera-se que o aluno identifique a informação e, depois, traduza a sentença antes de transpô-la para o exercício.

Já no Texto 9, a questão 5 apresentada no exemplo 3 fornece opções de respostas podendo o aluno escolher entre 'decolando, voando alto ou pousando'. Para encontrar a resposta, basta que o aluno leia o último verso da segunda estrofe que diz

<sup>14</sup> O autor do livro não explica a razão dessa variação de idioma na elaboração dos enunciados das questões.

<sup>15</sup> As mulheres muçulmanas são obrigadas a usar burcas? [tradução nossa]

que a pessoa que escreveu o poema está voando alto, "Here I am flying high" (Anexo B).

As atividades de localização de informação também são contempladas no material extra, porém, de forma mais tímida o que indica, em um primeiro momento, uma menor realização deste tipo de questão, quando comparado ao percentual no volume didático. Da mesma forma que foi feito anteriormente, trazemos os exemplos 4 e 5 que são representativos desse tipo de questão :

Ex4  
Q3<sup>16</sup> O produto anunciado é puro? Justifique sua resposta. (Texto 1 do material extra)

Ex 5  
Q3. Que efeitos os usuários sentem ao utilizarem  
a) Crack  
b) Cocaína (Texto 2 do material extra)

Para responder a pergunta do exemplo 4, referente ao Texto 1, caberá ao aluno olhar para a foto no anúncio publicitário (Anexo C) e identificar no rótulo do produto anunciado que o produto é 100% puro ("100% pure").

Para responder a pergunta do exemplo 5, retirado do Texto 2 (Anexo C), que descreve o êxtase, a cocaína e o *crack* e apresenta os efeitos de cada uma dessas drogas, caberá ao aluno-leitor identificá-la e traduzi-la do texto, uma vez no texto que ele poderá localizar a informação que: os efeitos do crack são mais poderosos que os da cocaína e esta, por sua vez, deixam seus usuários se sentindo no topo e, em pouco tempo, deprimidos, "Crack: same effects as those of cocaine, but more powerful. Cocaine: its users feel "on the top of the world" for a short period of time. Then, they become depressed and want more and more, to feel high again."

A ênfase na informação do texto, sem qualquer incentivo ao papel ativo do leitor, é uma característica típica da concepção ascendente de leitura, em que o principal objetivo da leitura é a obtenção do sentido, tido como imanente ao texto.

<sup>16</sup> Como na atividade do Texto 1 do material extra, as questões estão em ordem alfabética, adaptamos a numeração do exercício para facilitar na referência das questões e as padronizamos em números, ao invés de letras. Assim, a questão 'a', no original, é equivalente a 1 e assim por diante.

Assim, as atividades de localização e reprodução de informação estão diretamente relacionadas a essa concepção, uma vez que o objetivo dessas atividades é fazer com que o aluno repita informações, sem que seja preciso qualquer criticidade de sua parte.

É preciso salientar que questões que exploram identificação e reprodução de informações não devem ser eliminadas das aulas de leitura em língua estrangeira, uma vez que qualquer leitor se utiliza dessas ações não apenas quando precisa localizar uma informação específica que necessita saber para se informar ou informá-la a alguém, como defendem os PCN-LE (1998, p. 89), mas também para construir sentido(s) para o texto.

O processo da compreensão escrita e oral envolve fatores relativos ao processamento da informação, cognitivos e sociais. Os fatores relativos ao processamento da informação têm a ver com a atenção, a percepção e decodificação dos sons e letras, a segmentação morfológica e sintática, a atribuição do significado ao nível léxico-semântico, e a integração de uma informação a outra.

Porém, priorizar a identificação e reprodução de informação de forma demasiada nas aulas de leitura pode sugerir ao aluno que saber ler em língua estrangeira signifique identificar informações e reproduzi-las para o professor. Mais que isso pode denunciar a concepção de leitura do autor do livro didático analisado.

#### 4.2 Atividades de ativação de conhecimento de mundo

Essa seção apresenta as atividades que promovem a ativação de conhecimento de mundo. Ao analisarmos tais atividades, identificamos três subtipos de questões, a saber, aquelas que exigem apenas o conhecimento de mundo do aluno, sem que ele necessite ler o texto, aquelas que exigem que o aluno leia o texto e use seu conhecimento de mundo para que possa respondê-las e aquelas que exploram aspectos sociais relacionados ao texto, exigindo que o aluno interaja com o texto, trazendo seu conhecimento de mundo e considerando aspectos sociais no processo

de leitura. Os exemplos abaixo ilustram questões que exigem do aluno apenas seu conhecimento de mundo, nesse caso, o conhecimento sobre os muçulmanos e sobre o Corão:

Ex. 6

Q3. Does the word *Muslim* refer to a religion or a nationality?<sup>17</sup>

(Texto 1 do VD)

Ex. 7

Q4. In which country is the Koran certainly accepted as a sacred book, China, Japan or Pakistan?<sup>18</sup>

(Texto 1 do VD)

No Texto 1 do volume didático (Anexo B), é perguntado se a palavra 'muçulmano' refere-se a uma religião ou a uma nacionalidade. O próprio texto não fornece essa informação, deixando com que o leitor acione o que ele sabe sobre muçulmanos para, então, responder de acordo com o seu conhecimento do assunto. O texto, ao qual a questão do exemplo 7 se refere, não fornece tampouco a informação sobre em que país o Corão é aceito como um livro sagrado. Diante disso, cabe ao leitor ativar seu conhecimento de mundo sobre o Corão para respondê-la. É válido observar que no universo de 24% de questões do volume didático que solicitam o acesso ao conhecimento de mundo, 7,2% são referentes ao Texto 1.

O material extra (Anexo C) apresenta uma ocorrência maior (54%) desse tipo de atividade que o volume didático analisado. Desses 54%, 24% está presente no Texto 2. Abaixo expomos dois exemplos que pedem a opinião do aluno baseada em sua experiência de vida:

<sup>17</sup> A palavra *muçulmano* refere-se a uma religião ou a uma nacionalidade? (tradução nossa)

<sup>18</sup> Em que país o Corão certamente é aceito como um livro sagrado, China, Japão ou Paquistão?

Ex 8

Q 11<sup>19</sup> O que você sabe sobre drogas?

(Texto 2 do material extra)

Ex 9

Q 12. O que é considerado droga para você?

(Texto 2 do material extra)

O material referente ao Texto 2 está organizado de uma forma diferente dos dois outros textos do material extra. As questões estão organizadas em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. As perguntas dos exemplos 8 e 9 fazem parte do primeiro momento (pré-leitura) cujo enunciado principal pede: "Leia silenciosamente, pense sobre as respostas e responda para si", indicando que o objetivo é fazer com que o aluno pense sobre o assunto e ative seu conhecimento prévio sobre drogas.

Esse tipo de questão que trabalha a ativação de conhecimento de mundo é muito usado, nas aulas de línguas estrangeiras, antes de o aluno ler o texto, já que seu principal objetivo é fazer com que o aluno levante hipóteses sobre o que será lido a fim de viabilizar a leitura, como descrevem os PCN-LE (1998, p.91) ao traçarem as orientações didáticas para o ensino de leitura:

Esta fase (pré-leitura) é caracterizada pela sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses. Engloba:

. ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo: explorar o título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte.

Um fato que nos chamou a atenção foi que no volume didático não houve essa diferença de momentos de leitura, haja vista que as questões sobre os textos apareceram todas após a apresentação desses textos. Já o material extra apresenta, em um dos textos, essas questões antes da leitura do texto, com exceção da questão 6 do Texto 1. Esse fato pode indicar a preocupação da professora de seguir a

---

<sup>19</sup> Para diferenciar as questões que são próprias do material didático, das questões feitas pela professora adicionadas ao material didático do Texto 2, iremos identificar as primeiras com o algarismo romano antes do número da questão, como pode ser percebido pela Xerox nos Anexos.

proposta dos PCN-LE (1998, p.91) quanto às orientações didáticas para o trabalho com leitura “É útil pensar sobre o trabalho em fases que podem ser chamadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura”, a própria concepção de leitura da professora, ou ainda, o fato de a material didático extra estar assim elaborado em sua fonte original. Uma limitação desta pesquisa é não ter realizado uma entrevista com a professora sobre essas questões que só poderiam ser elucidadas pelo seu dizer acerca do seu fazer pedagógico e do critério considerado para sua escolha do material didático extra.

Outro tipo de questões que favorecem a ativação de conhecimento de mundo é o que exige que haja o diálogo entre informações do texto e o conhecimento de mundo do leitor. O exemplo abaixo mostra tal tipo:

Ex. 10

Q.5 A pair of shoes size 9 in England most probably corresponds to size  $10 \frac{1}{2}$  in the USA and to 43 in Brazil<sup>20</sup>.

(Texto 3 do VD)

A questão 5 do exemplo 10 requer que o aluno faça uso do processo inferencial quanto às numerações dos países mencionados, uma vez que uma tabela é fornecida com a numeração de sapatos dos três países, porém não é dada, no texto, a informação pedida na questão. O aluno, então, deve seguir a lógica da tabela para poder descobrir se a correspondência entre o tamanho 9 na Inglaterra,  $10 \frac{1}{2}$  nos Estados Unidos e 43 no Brasil é falsa ou verdadeira.

No terceiro tipo de questão, verificamos que há algumas delas que, além de exigirem o diálogo entre conhecimento de mundo do leitor e informações provenientes do texto, pressupõem a existência de autores, leitores e veículos onde os textos estão presentes, nos indicando consideração a aspectos sociais. Vejamos os exemplos abaixo:

---

<sup>20</sup> Um par de sapatos tamanho 9 na Inglaterra corresponde muito provavelmente a  $10 \frac{1}{2}$  nos Estados Unidos e a 43 no Brasil.

Ex.11

Q.6 A que público o *site* se destina?

(Texto 5 do VD)

Ex. 12

Q.3 A que tipo de leitor se dirige o texto?

(Texto 3 do material extra)

Ex 13

Q1 Onde são encontrados textos semelhantes ao que você acaba de ler?

(Texto 7 do VD)

As questões exemplificadas acima mostram a preocupação em fazer com que o aluno pense no texto como algo que é produzido para alguém. O Texto 5 foi produzido para crianças. Podemos perceber pelo nome do *site* de onde foi retirado o texto – [www.kidshealth.org](http://www.kidshealth.org) – assim como, por pistas linguísticas (*for kids*) presentes no texto. O Texto 3 do material extra não foi produzido apenas para fumantes, mas para adolescentes fumantes, já que direciona todas as informações do texto para os “teenagers” (adolescentes). Portanto, é necessário que haja uma interação do leitor com o texto para que ele chegue a alguma conclusão sobre o provável público.

Já o exemplo 13 traz uma questão que considera o aspecto social relacionado ao texto e incentiva a leitura como prática social ao pedir para que o aluno ative seu conhecimento de mundo sobre em que outras instâncias ele pode encontrar textos semelhantes ao que ele leu, no caso, uma página retirada de um manual de instruções.

Os PCN-LE (1998, p. 90) afirmam que “O conhecimento de mundo tem um papel primordial, pois, ao ler, o aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento.” Assim como os PCN-LE, Leffa (1999, p.27) também defende que “a capacidade de previsão é uma condição necessária para a leitura eficiente (...).” No entanto, a ênfase no tipo de questão que desconsidera completamente o texto pode levar o leitor a uma alienação, no sentido de achar que apenas a ativação do conhecimento de mundo já o torna um leitor proficiente.

Exercícios de ativação do conhecimento de mundo pelo leitor são, comumente, relacionados à concepção descendente de leitura, por enfatizarem apenas o conhecimento que o leitor traz ao ler. Relacionamos a concepção descendente ao primeiro tipo de questões apresentadas nessa seção (aquele que exige apenas o conhecimento do aluno, sem que seja necessário a leitura do texto), pois elas exigem apenas a ativação de conhecimento de mundo por parte do leitor, desconsiderando por completo as informações do texto. Estas questões proporcionam a prática de letramento escolar, haja vista que a ativação de conhecimento de mundo sem qualquer relação com informações do texto é presente predominantemente na escola, isto é, serve apenas a essa esfera social.

Já o segundo tipo de questões apresentado nesta seção (necessita da leitura do texto e do conhecimento de mundo do aluno para responder) está relacionado à concepção de leitura interacional, uma vez que exige o diálogo entre leitor (conhecimento de mundo) e texto. O terceiro tipo também deve ser relacionado à concepção interacional de leitura, uma vez que incluímos a visão sócio-interacional que considera os aspectos sociais relacionados ao texto, além do conhecimento de mundo do leitor e sua interação com o texto. Entendemos que questões que situam a leitura em seu universo social devem fazer com que o aluno perceba que um texto não surge sem que tenha um escritor, um leitor e um propósito específico. Concordamos com Leffa (1999, p. 30) quando defende que "A leitura pode ser vista não apenas como uma atividade mental, (...) mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro." As questões exemplificadas acima que dizem respeito ao terceiro subtipo mostram a valorização do aspecto social da leitura.

Uma vez que dividimos as questões de ativação de conhecimento de mundo em três tipos diferentes que estão em consonância com duas concepções de leitura diferentes, cabe a nós demonstrar quantitativamente a ocorrência dessas questões. Assim, no volume didático, dos 24% de questões de conhecimento de mundo, 9,6% estão em consonância com a concepção descendente de leitura e 14,4% estão em

consonância com a concepção interacional de leitura. Já no material extra, dos 54% das questões que privilegiam o conhecimento de mundo, 29% estão em consonância com a concepção descendente e 24% estão em consonância com a concepção interacional de leitura. O quadro abaixo apresenta estas informações identificando o percentual e o número de questões.

Concepção de leitura	Volume Didático		Material Extra	
	Percentual	Nº de Questões	Percentual	Nº de Questões
Concepção Descendente	9,6%	4	29%	7
Concepção Interacional	14,4%	6	24%	6
<b>TOTAL</b>	<b>24%</b>	<b>10</b>	<b>53%</b>	<b>13</b>

Quadro 3: Percentual de distribuição das questões de ativação de conhecimento de mundo por concepção de leitura

Podemos perceber, diante do quadro acima que as perguntas de conhecimento de mundo relacionadas à concepção interacional estão presentes de forma predominante no volume didático e significativa no material extra. Essa informação nos indica, ao menos no que diz respeito a questões que trabalham a ativação de conhecimento de mundo, que a leitura não é só vista como um processo de mera decodificação em que o leitor não tem um papel ativo, muito pelo contrário, o material didático utilizado pela professora, percebe a leitura como um processo em que o papel do leitor é tão importante quanto o do texto e do aspecto social.

Se considerarmos que as práticas de letramento são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita e pelos seus objetivos (KLEIMAN, 2004), podemos dizer que ao relacionar a leitura e os textos lidos em sala com aqueles lidos em outras instâncias, algumas perguntas direcionam para práticas de letramento não-escolar. Não podemos, contudo, dizer que tais questões promovem tais práticas de letramento, porque não há um trabalho mais aprofundado para tanto. Mas há uma abertura para que o professor possa estender estas questões a outras do mesmo tipo direcionando o trabalho da leitura para práticas de letramento não-escolares.

### 4.3 Atividades que exploram aspectos discursivos

Essa é um tipo de atividade encontrado apenas no material extra, em uma questão. No exemplo 14, referente ao Texto 3, temos uma questão que explora os efeitos de sentido, abrindo espaço para diversas leituras diferenciadas, que podem surgir a partir de aspectos sociais, políticos e ideológicos do leitor:

Ex 14

Q1 Por que será que o autor escolheu uma criança para um anúncio contra o fumo?  
(Texto 3 do material extra)

A questão chama a atenção do leitor para a foto e incentiva a reflexão sobre os efeitos de sentido que essa foto promove. Todavia, na inter-relação entre o olhar do leitor, carregado de aspectos históricos, ideológicos e sociais (cf. CORACINI, 2005) e a foto, surgem efeitos de sentido variados, proporcionando diferentes respostas para a questão. Assim, apesar de ser uma fotografia que pode causar certo choque, pelo menos para pessoas que vivem em uma realidade onde crianças têm uma rotina de brincar, estudar e dormir, para outros, ela pode não causar impacto algum e, inclusive, passar despercebida, dependendo da sua história de vida, de suas ideologias, como afirma Coracini (*op. cit.*, p.23) "o olhar sobre o texto vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade. Esta subjetividade se constitui do/no exterior, por sua historicidade."

Os aspectos discursivos da leitura raramente são trabalhados em aulas de leitura em língua inglesa (cf. CORACINI, 1995). Essa assertiva se confirma no material analisado, dentro de um universo de 24 questões, encontramos apenas uma que abre espaço para a exploração de tais aspectos. As respostas para esta pergunta podem incentivar os alunos a perceberem a leitura como um processo complexo, que exige o posicionamento crítico do leitor. Expor os alunos a esta situação pode influenciar as práticas de letramento para além da escolar. No entanto, tal questão não promove essa prática, visto que não há uma motivação social concreta para a pergunta. Por

exemplo, se o objetivo da questão fosse trabalhar conhecimentos ou habilidades necessárias para, como atividade final, convidar os alunos a produzirem um anúncio publicitário ou cartazes apelativos para a limpeza da escola, ainda que na língua inglesa, haveria um objetivo prático e real para a atividade.

A questão está em consonância com a concepção de leitura discursiva. Mas infelizmente, aparece em menor número e apenas no material extra, indicando que essa concepção não é privilegiada nas questões de leitura do material didático. Interessa-nos, no capítulo seguinte, explanar como essa concepção discursiva é abordada nas atividades de leitura, viabilizadas oralmente nas aulas analisadas.

#### 4.4 Atividades de ativação do conhecimento linguístico-textual

Um dos conhecimentos necessários à compreensão do texto é o conhecimento linguístico-textual. Essa categoria está indicada no critério de nº 7. Entendemos que esses aspectos linguístico-textuais envolvem tanto aspectos da língua, como os aspectos de organização textual. Demonstraremos, primeiramente, os exemplos que exploram os elementos linguísticos do texto. Encontramos dois exemplos desse tipo de questão nos dois materiais. No volume didático, os exemplos 15 e 16 fornecem os exemplos:

Ex.15:

Q2. Qual o modo verbal utilizado para dar instruções de uso?

(Texto 7 do VD)

Ex.16:

Q3. Se o poema fosse escrito por uma mulher, falando de seu namorado, que palavra deveria ser substituída além de *she*?

(Texto 9 do VD)

No exemplo 15, vemos um tipo de questão que pede apenas para informar o modo verbal, no entanto, para respondê-la o aluno deve saber quais são os modos verbais e como podemos identificá-los, ou seja, ele deve ter o conhecimento

linguístico. No exemplo 16, o aluno deverá substituir o pronome possessivo feminino (*her*) pelo masculino (*his*), portanto, também é necessário, o conhecimento linguístico.

O material extra também traz duas questões que representam essa prática:

Ex 17:

Q. b) Qual o tempo verbal predominante no texto? Destaque alguns que comprovam sua resposta.

(Texto 1 do material extra)

Ex 18:

Q.e) A que se refere o pronome *it* no primeiro e segundo parágrafos?

(Texto 1 do material extra)

O exemplo 17 também é uma questão de identificação, agora de tempos verbais em inglês. Já a questão do exemplo 18 aborda a referenciação textual. Ela requer o conhecimento linguístico-textual, mas dessa vez, não é quanto à forma, mas à função do pronome como elemento de coesão textual.

Outra forma de trabalhar a leitura no material didático é através de questões que convidam o leitor a interagir com seu conhecimento do texto, ou da organização textual. Portanto, nessas questões, é incentivado que o leitor ative seu conhecimento sobre como se organiza um texto. Os PCN-LE (1998) defendem o uso desse conhecimento ao explicar que “O conhecimento de organização textual também facilita a leitura ao indicar para o aluno como a informação está organizada no texto”. (p.90)

Ex. 19:

Q1. Is the paragraph of the text a description or an opinion?<sup>21</sup>

(Texto 1 do VD)

Nesse tipo de questão, o leitor não encontrará no texto a explicação sobre como se caracteriza uma descrição e uma opinião. Para tanto, ele precisará fazer uso do seu conhecimento textual, oriundo da exposição a textos nas séries anteriores ou no período letivo anterior à coleta de dados ou, ainda, de sua experiência enquanto leitor real de textos.

<sup>21</sup> O primeiro parágrafo do texto é uma descrição ou uma opinião?

A partir dos exemplos expostos, que são representativos desse tipo de questão, identificamos a preocupação com o incentivo à ativação do conhecimento de organização textual. As questões incluídas nessa categoria proporcionam práticas de letramento escolar, uma vez que a exploração de recursos linguístico-textuais sem qualquer relação com aspectos sociais, isto é, com o único objetivo de checagem de aprendizagem faz parte de práticas típicas da escola.

Não relacionamos tais questões a nenhuma das concepções de leitura especificamente, uma vez que quase todas elas, com exceção da concepção descendente, defendem a importância desses aspectos no processo de leitura.

#### 4.5 Atividades de tradução

Há no *corpus* questões que pedem, explicitamente, a tradução de sentenças ou palavras. Essa habilidade não foi contemplada pelos critérios do Guia do PNLD, talvez por ela ser uma prática característica do ensino de língua estrangeira no Brasil e não da língua materna. Os exemplos 20, 21 e 22 ilustram questões que exploram essa habilidade:

Ex 20:

Q3. Find in the text a word that means "desenterrar" in Portuguese<sup>22</sup>.

(Texto 2 do VD)

Ex 21:

Q1 The sentence "What size do you wear?" corresponds, in Portuguese, to something as "Qual é o seu número?"<sup>23</sup>

(Texto 3 do VD)

Ex22:

Q1 Assinale na 2ª coluna a tradução correspondente às palavras da 1ª coluna.

1.	Truth	( ) força
2.	Knowledge	( ) laço
3.	Turns	( ) amável
4.	Duty	( ) útil
5.	Law	( ) limpo
6.	Bond	( ) alegre
7.	Brotherhood	( ) heráldica
8.	Strength	( ) dever
9.	Helpful	( ) econômico
10.	Kind	( ) irmandade
11.	Cheerful	( ) conhecimento
12.	Thrifty	( ) roxo
13.	Clean	( ) verdade
14.	Heraldry	( ) lei
15.	Purple	( ) ações

(Texto 8 do VD)

A questão destacada no exemplo 20, afirma que há, no texto, a palavra "desenterrar". O aluno, então, tendo essa informação como certa, retorna ao texto apenas para identificá-la na língua inglesa. Já no exemplo 21, o aluno deve informar se a sentença fornecida "What size do you wear?" corresponde a "Qual é o seu número?". No exemplo 22, por sua vez, a tradução acontece em relação ao nível lexical, assim como no exemplo 20, em que uma relação de palavras é fornecida nas duas línguas para que o aluno numere de acordo com a tradução.

O que podemos perceber em comum nas questões de tradução é que em todas elas, a tradução das palavras é previamente fornecida pela própria questão. Portanto, não é solicitado ao aluno que procure ou tente inferir possíveis sentidos para as

<sup>22</sup> Encontre no texto uma palavra que signifique "desenterrar" em português. (Tradução nossa)

<sup>23</sup> A sentença "What size do you mean?" corresponde, em português, a algo como "Qual é o seu número?" (Tradução nossa)

palavras a partir do contexto. Segundo Leffa (1999, p.19), “a habilidade no reconhecimento das palavras é outro aspecto da perspectiva ascendente do texto...”. Concordamos, assim, com Leffa que a prática da tradução denuncia a concepção ascendente de leitura, à medida que se limita à tradução como um fim em si mesma, como já mencionado.

A presença de atividades que promovem a identificação de informação e ativação do conhecimento de mundo foram os exemplos mais presentes tanto no volume didático, como no material extra. Esses resultados indicam que quando não se promove questões de identificação de informação explícita, há uma tendência a se promover questões de ativação de conhecimento de mundo, revelando a predominância da concepção de leitura como um processo ascendente, descendente, ou (sócio)interacional.

É preciso ressaltar que o material extra apresenta um diferencial, comparando com o volume analisado. É preciso lembrar que no primeiro, encontramos um percentual muito grande de questões que pedem a ativação de conhecimento de mundo e, como vimos, parte dessas questões estão relacionadas à concepção interacional de leitura; também identificamos uma questão que considera aspectos discursivos do texto (não encontrado no volume didático) e, por fim, não encontramos nenhuma questão de tradução, tão comum em exercícios relacionados à leitura em língua estrangeira (cf. PCN-LE, 1998).

Se levarmos em consideração que o material extra foi elaborado pela professora, esses dados poderiam indicar que ela se afasta da perspectiva tradicional de ensino de língua inglesa que está enraizada na prática da tradução de textos e palavras e ao ensino de gramática, mas, veremos, no capítulo cinco, que isso não acontece.

Por fim, ressaltamos que a presença de questões que favorecem a identificação de informação predominantes no material didático estão relacionadas ao modelo

autônomo de letramento, uma vez que são enfatizados aspectos individuais de leitura (o código linguístico) sem que o contexto social seja considerado.

Como vimos, nas atividades de ativação de conhecimento de mundo identificamos três tipos de questões que representam duas concepções diferentes de leitura, descendente e (sócio)interacional. As questões do primeiro tipo estão relacionadas ao autônomo de letramento, uma vez que também enfatizam apenas um aspecto da leitura, o conhecimento de mundo do leitor. O segundo tipo também está relacionado ao modelo autônomo de letramento, haja vista que a exploração da interação entre leitor e texto, em que o primeiro interage com o segundo trazendo seu conhecimento de mundo e o segundo fornece pistas linguísticas para expressar algo, não concebe leitura como uma prática social. No entanto, no terceiro tipo, em que se entende interação considerando também os aspectos sociais do processo de leitura, é exigido do aluno um posicionamento ativo diante do texto, uma vez que a leitura é inserida no contexto social, portanto, é concebida como prática social. Nesse tipo, há um direcionamento para o modelo ideológico de Street (1984).

Em resumo, constatamos que os cinco tipos de atividades de leitura presentes no material didático proporcionam uma única prática de letramento, a do letramento escolar. Elas também indicam a presença das concepções ascendente, descendente e (sócio)interacional de leitura (perspectivas estruturalista, psicolinguística e interacional), haja vista que a atividade mais presente é a de localização e reprodução de informações e a de ativação de conhecimento de mundo.

## CAPÍTULO V

### PRÁTICAS DE LETRAMENTO PROPORCIONADAS NAS AULAS E A CONCEPÇÃO DE LEITURA PREDOMINANTE

Ao analisarmos as aulas visamos responder as seguintes questões: que práticas de letramento são proporcionadas nas atividades de leitura na sala de aula de língua inglesa? Que concepção(ões) de leitura são predominantes nas aulas?

Para responder a essas questões, foram gravados, transcritos e analisados cinco encontros em um total de 9 horas e 45 minutos de aula de leitura (vide Anexo E). Dividimos esse capítulo em dois momentos que indicam as atividades relacionadas às diferentes concepções de leitura. Dessa forma, as atividades de leitura nas aulas foram classificadas como favorecendo tanto a ativação de conhecimento de mundo quanto a tradução.

#### 5.1 Atividades de ativação de conhecimento de mundo

As atividades de ativação de conhecimento estão presentes em todas as aulas analisadas. Elas surgem de duas maneiras: uma que exige apenas a ativação do conhecimento de mundo do aluno-leitor para a identificação de informação ou para despertar a curiosidade do leitor e outra que exige a interação do aluno com aspectos sociais e discursivos relacionados ao texto.

Os exemplos 1 e 2 abaixo mostram atividades de ativação de conhecimento de mundo que favorecem a identificação de informação no texto:

## Ex.1

P – 54 (+) vejam a foto aí (+) vejam a foto aí/ que foto é essa aí? (+) tem uma pessoa/ olhando o que?/ onde é que ela está?

A<sub>2</sub> – Escolhendo sapato

P – Escolhendo o sapato dele né? Quando a gente vai escolher sapato em uma loja o que é que o vendedor pergunta a gente? (+) depois que a gente escolhe?

A<sub>2</sub> – Qual o número

P – Qual é o número? Qual é o seu tamanho não é?

A<sub>2</sub> – E qual é a cor que você quer/ qual é a cor

P – Então/ EM INGLÊS pra gente perguntar o número/ é o título do nosso texto olhe (+) ((a professora escreve o título no quadro)) *what (+) size (+) what size/ do you wear?*

(Aula 1, linhas 1-11)

No segmento acima percebemos a preocupação da professora para que os alunos entendam o título – *What size do you wear?* – do texto trabalhado (P – Então/ EM INGLÊS pra gente perguntar o número/ é o título do nosso texto), sem traduzi-lo, ela procura explorar o conhecimento de mundo dos alunos (P – Quando a gente vai escolher sapato em uma loja o que é que o vendedor pergunta a gente?). Vê-se, então, que a ênfase no conhecimento de mundo dos alunos ativado pela imagem do texto 3 (Anexo B, p.102) indica a presença da concepção de leitura descendente, pois, embora a professora parta da imagem, ela prioriza o processamento descendente ao fazer uso intensivo e dedutivo de informações não visuais, como pontua Melo (2005, p. 76)

O processamento descendente é uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais (...). Nele, a compreensão é vista como sendo impulsionada pelo leitor e não pelo texto.

Ainda na mesma aula, em outro momento, a professora procura ativar o conhecimento de mundo dos alunos sobre os diferentes números de sapatos relacionados a diferentes países. Mas ao invés de fazer uso dos calçados dos próprios alunos como exemplo, o que poderia ter causado um efeito maior de curiosidade, uma vez que partiria de algo concreto, ela se utiliza de perguntas das quais os alunos terão de recorrer a informações mais abstratas. Vejamos os fragmentos da aula 2 abaixo:

## Ex 2:

P – Isso é o vendedor que pergunta a gente né? What size do you wear?/ vocês acham/ vocês acham que o número/ aliás quando vocês pedem um sapato tem diversos números não tem? assim/ em país tal o número é tal/ Estados Unidos no Brasil tem um número diferente por que será que tem um número diferente A<sub>2</sub>?

((barulho))

P – Normalmente vem assim brasil número tanto

A<sub>2</sub> – É

P – É::: USA que é Estados Unidos vem outro número

(...)

P – Não é assim que vem? por que será que vem assim?/ num sapato vem três números diferentes por quê?

A<sub>2</sub> – Por causa do tamanho do pé da gente professora

P – Hein gente?

A<sub>3</sub> – Porque lá eles calçam um pé diferente aqui é outro

P – Porque aqui tem uma certa medida pra/ pra/ é::: os calçados estados unidos têm um padrão né? Estados Unidos têm um padrão e/ outro país

(Aula 1, linhas 13-20 e 25-31)

Vemos, neste segmento, sobretudo nos fragmentos sublinhados, que a professora não faz com que os alunos reflitam sobre a razão das diferentes numerações de sapatos dos países, o que poderia facilitar o engajamento discursivo do grupo, uma vez que ativaria ganchos cognitivos e sociais, colaborando no processo de leitura; objetivo da ativação de conhecimento de mundo, como defendem os PCN-LE (1998, p. 90)

No que se refere ao ensino da compreensão escrita em Língua Estrangeira, para facilitar o engajamento discursivo do leitor-aluno, cabe privilegiar o conhecimento de mundo e textual que ele tem como usuário de sua língua materna, para se ir pouco a pouco introduzindo o conhecimento sistêmico.

As perguntas, então, se transformam em um jogo de adivinhações, em que os alunos vão arriscando respostas (A<sub>2</sub> – Por causa do tamanho do pé da gente professora e A<sub>3</sub> – Porque lá eles calçam um pé diferente aqui é outro) até que a professora resolve explicar que cada país tem seu padrão de medida (P – Porque aqui tem uma certa medida pra (...) os calçados).

As perguntas também proporcionam prática de letramento escolar, uma vez que são questões cuja finalidade é identificação da informação no texto (título e tabela,

respectivamente), sem que haja a preocupação de desenvolver o letramento nas diversas instâncias sociais, além da escola.

Algumas vezes (vide o segmento de aula abaixo) o incentivo à ativação de conhecimento de mundo acontece sem aparentemente ter objetivo de identificar informações no texto, mas talvez para provocar a curiosidade dos alunos no assunto do texto, haja vista que a professora lê as questões sem parar para discutir as respostas dos alunos.

Ex3:

P – Sobre as drogas? (+++) então é algo falando sobre as drogas não é isso? (+) aí as instruções são as seguintes leia silenciosamente (+) pense sobre as respostas (+++) e responda para si (+) então tem cinco perguntas aí que vocês vão ler silenciosamente (+) cada um em seu cantinho e pensando em que respostas vocês teriam para essas cinco perguntas

(...)

P – Terminaram de ler aí? (+++) ((A professora reclama novamente com os alunos)) as perguntas eu vou ler aqui e vou dizer a segunda instrução né? (+) o que você sabe sobre drogas? Então cada um aí já ativou seu conhecimento sobre drogas (+) o que é considerado droga pra você?

A<sub>1</sub> – Uma bebida alcoólica

A<sub>3</sub> – Um produto... químico

((Risos))

P – Aí essa terceira quais são alguns efeitos de drogas diferentes?

A<sub>6</sub> – Bem legal

P – E a quarta questão você pode pensar em três razões que fazem as pessoas usarem drogas?

A<sub>6</sub> – A influência do

(Aula 4, linhas 3-7 e 15-26)

Mesmo sabendo que não precisavam responder, os alunos participam da aula mostrando interesse em dizer para a turma o que sabem ou pensam sobre o assunto. De forma contraditória, por um lado, as questões elaboradas pela professora mostram uma concepção de leitura diretamente atrelada à concepção descendente, em que o conhecimento de mundo do leitor e as hipóteses levantadas pelo mesmo são os únicos aspectos priorizados no processo de leitura. Ainda que as opiniões não tenham sido discutidas, percebe-se que há o interesse que o aluno pense, mesmo que seja para si, sobre que resposta daria às questões (P - então tem cinco perguntas aí que

vocês vão ler silenciosamente (+) cada um em seu cantinho e pensando em que respostas vocês teriam para essas cinco perguntas).

Há momentos, no entanto, em que a prática de ativação de conhecimento de mundo provoca a discussão sobre o assunto. No caso da aula 3, verificamos alguns exemplos que ilustram tais momentos:

Ex 4:

P – (O que vocês fazem) Pra escolher um filme?

A<sub>8</sub> – Oxen tem que olhar

[[

A<sub>3</sub> – Ler a legenda atrás

P – Le:::r a legenda atrás é?

A<sub>3</sub> – Pra ver se ele tem o negócio (+) se num for o caba num leva

P – Vocês escolhem a partir do que vocês veem no verso do DVD?

A<sub>2</sub> – Não (+) pela capa

(...)

P – Ó/ então vejam só/ esse texto que vocês lêem/ pra:::/ no verso do DVD ou fita/ é chamado de sinopse

(Aula 3, linhas 1-8 e 16-17)

Nesse segmento de aula, para trabalhar o gênero sinopse, a professora parte do conhecimento de mundo dos alunos sobre a sua utilização, sem identificá-lo pelo nome. A não identificação imediata do gênero deixa os alunos livres para falarem o que eles fazem para escolher um filme ao se deparar com a caixa da fita VHS ou do DVD, e essa liberdade provocou uma discussão sobre uma prática social de leitura que vai para além da escola, a leitura da sinopse ou da imagem da capa para a escolha de um filme (A<sub>3</sub> – Ler a legenda atrás e A<sub>2</sub> – Não (+) pela capa). Apesar de promover a discussão de uma prática social, o exemplo acima não pode ser considerado uma prática de letramento que vá além da escola, uma vez que não houve qualquer incentivo à realização ou concretização de práticas letradas presentes fora da escola, como, por exemplo, a leitura da sinopse de alguns filmes para ser escolhido um a ser assistido pelos alunos ou a leitura da sinopse de um filme que estivesse passando no cinema.

O exemplo 5 mostra que a exploração da ativação de conhecimento sobre o uso da sinopse ao escolher um filme indica a presença da concepção interacional de leitura, já que a atividade não é incentivada com a única finalidade de identificação de informação no texto, mas vai além, como indicam os fragmentos sublinhados. Os alunos defendem os seus pontos de vista, como mostra a continuação da discussão iniciada com a pergunta da professora (P – (O que vocês fazem) pra escolher um filme?):

Ex5:

A<sub>5</sub> – Quando for um que você nunca assistiu/ você vai fazer o que?

A<sub>3</sub> – Oxen eu vou ler atrás pra ver

A<sub>7</sub> – Não/ olha só pela capa

P – Olhe só pela capa

A<sub>3</sub> – A capa não fala nada não

(Aula 3, linhas 53-57)

Outro exemplo de ativação de conhecimento de mundo, também relacionado a gênero textual, nesse caso uma propaganda, está na aula 2, quando a professora se utiliza de questões que situam o texto no seu contexto social.

Ex6:

P – Então pela própria figura/ vocês conseguem/ deduzir que é uma propaganda né? (++) o que é que vocês acham assim quando o produtor faz uma propaganda o que é que ele vai explorar? O que é que ele vai dizer nessa propaganda sobre o seu produto?

A<sub>1</sub> – Diz que o produto é bom faz bem

(Aula 2, linhas 20-24)

Ao explicar a fase da pré-leitura, os PCN-LE (1998, p. 92) sugerem que o professor trabalhe questões para "situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde foi publicado e com que propósito (a quais interesses serve), de modo a evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional." Assim vemos, no exemplo 6, que a professora incentiva a reflexão sobre a função social de uma propaganda (P – (...) o que é que vocês acham assim quando o produtor faz uma

propaganda o que é que ele vai explorar? O que é que ele vai dizer nessa propaganda sobre o seu produto?), enfatizando que o texto se trata de uma propaganda e instigando os alunos a pensarem sobre a função social desse gênero textual, como mostra o fragmento sublinhado. Para tanto, ela deixa implícito que existe um objetivo (ou objetivos) a ser(em) alcançado(s) quando escrevemos. No caso da propaganda, o objetivo será de vender o produto, portanto, esse será sempre elogiado, como responde o aluno (A<sub>1</sub> – Diz que o produto é bom faz bem). Entendemos, assim que houve, no segmento mostrado acima, um exemplo de concepção de leitura como um processo sociointeracional.

Embora nesse momento da aula a professora ofereça uma abertura para um posicionamento crítico do aluno diante da função social de uma propaganda, mais adiante, percebemos que o objetivo da atividade proporcionada é a leitura do texto de forma tradicional à aula de LE, na qual os alunos devem ler, sublinhar palavras cognatas e conhecidas e, por fim, dizer o que entenderam, como revela o exemplo 7, retirado da mesma aula:

Ex7:

P – (...) então sabendo do título e::: a figura já ajudando/ já::: predizendo o que é que/ pode conter no texto e sabendo que é uma propaganda ai vocês vão fazer uma primeira leitura e vão sublinhando/ as palavras que se parecem com português/ e as que vocês conhecem tá certo?/ agora sublinhem de grafite (++) não de caneta (+) e depois dessa leitura/ vocês vão me dizer o que foi que vocês compreenderam

((Os alunos fazem a leitura silenciosa)) ((1 minuto e 45 segundos depois))

(Aula 2, linhas 64-70)

Depois que os alunos terminam de fazer o que a professora pede, um longo segmento se segue (vide Anexo E, p.125, l.71), no qual vários alunos dizem em português as palavras cognatas e conhecidas. Isso nos indica que a prática de letramento proporcionada é a do letramento escolar. No entanto, devemos lembrar que essa atividade de leitura pode influenciar no comportamento dos alunos-leitores diante de um texto também fora de sala de aula.

Como pode ser constatado abaixo, o incentivo a ativação de conhecimento de mundo também acontece através da exploração de informações visuais. Nesse momento, a professora alinha-se ao que defendem os PCN-LE (*op. cit.*), quando incentivam a exploração de figuras como uma maneira de sensibilizar o aluno sobre os possíveis significados que podem surgir no processo de leitura. Vejamos o exemplo 8:

Ex8:

P – Então vejam só (+) vejam aí essa foto (+) vocês vão começar pela seguinte parte desse menino aí (+) o que é que esse menino tá fazendo?

A<sub>3</sub> – Fumando maconha

A<sub>5</sub> – Com uma chupeta na boca e cheirando um pouquinho de cola

P – Vocês acham isso aí é::: chocante ou é comum?

A<sub>3</sub> – É comum demais

A<sub>8</sub> – Normal

A<sub>1</sub> – Chocante

P – É comum? Uma criança Chu/ é::: com uma chupeta e::: um cigarro?

A<sub>3</sub> – É comum professora (+) lá perto de casa os meninos quando nascem os pais já fica jogando a fumaça assim na cara dele (+) assim pra ele se acostumar

(Aula 5, linhas 1-11)

A pergunta de ativação de conhecimento de mundo feita pela professora é direcionada aos efeitos de sentido que a figura faz surgir. Muito embora ela dê opções de interpretação (P – Vocês acham isso aí é::: chocante ou é comum?), direcionando a leitura, os alunos se expressam de outra forma, seja utilizando outro termo, não dado pela professora (A<sub>8</sub> – Normal), sejam não se contentando em responder com uma palavra e explicando a razão de sua resposta (A<sub>3</sub> – É comum professora (+) lá perto de casa os meninos quando nascem os pais já fica jogando a fumaça assim na cara dele (+) assim pra ele se acostumar).

Ao trabalhar as imagens presentes nos textos, a professora mostra, ainda que de uma forma implícita, que o texto não-verbal não está atrelado ao texto verbal sem uma razão, existe um motivo para tanto, e o leitor deve fazer uso dessas informações visuais como algo que faça parte da construção de sentidos. O exemplo 9 mostra o momento que a professora questiona aos alunos o motivo da escolha de uma criança para um texto que diz respeito ao fumo.

Ex9:

P – Aí ó é::: o que é que vocês podem me dizer aí? Com relação a essa essa escolha de uma criança pra fazer uma campanha contra cigarro? Por que uma criança? Vejam aí o que é que vocês conseguem responder

A<sub>1</sub> – Porque (+) é assim professora o pai vendo aqui né? uma campanha assim ele vai perceber assim pra ele não incentivar porque o filho tá mais (+) talvez assim (+) sei lá  
(Aula 5, linhas 142-147)

Com a pergunta da professora, o aluno (A<sub>1</sub>) demonstra perceber o componente apelativo ao ponderar que aquela foto pode sensibilizar um pai de família fumante e fazer com que ele perceba que, ao fumar, ele pode incentivar a criança a fazer o mesmo.

As duas atividades de leitura mostradas nos exemplos 8 e 9 são demonstrações da presença da concepção discursiva de leitura, pois aspectos discursivos emergentes do texto e seus efeitos de sentido são explorados. Atividades como essas devem estar presentes nas aulas de leitura em língua inglesa, haja vista que elas abrem espaço para que se promova a consciência crítica do aluno diante do texto.

Entretanto, consideramos que essas atividades também favorecem apenas a prática de letramento escolar, já que foram elaboradas para não ultrapassarem as limitações da escola, pois não é realizada qualquer conexão com práticas de letramento não-escolar, como, por exemplo, a elaboração de panfletos impressos sobre o fumo para circularem na escola, na comunidade ou mesmo na *internet*. Mas defendemos que tais atividades devem ser incentivadas nas aulas de leitura em língua inglesa, pois elas evidenciam que ensinar a habilidade de leitura não significa apenas traduzir ou copiar informações pelo texto e podem contribuir na formação do leitor crítico ou no que os PCN denominam de cidadania crítica.

Em todas as aulas analisadas percebemos a presença de perguntas que estimulam a ativação de conhecimento de mundo sem a necessidade de leitura do texto. Isso nos remete à concepção descendente de leitura, uma vez que aspectos cognitivos são priorizados; e outras favorecem a prática de leitura no seu uso social,

remetendo-nos à concepção de leitura como um processo interacional entre leitor/texto/autor considerando aspectos sociais.

Diante do que foi analisado nesta seção, concluímos que mesmo nas atividades que consideram aspectos sociais e discursivos no processo de leitura, a prática de letramento proporcionada é a do letramento escolar, pois em todas as aulas, houve o interesse apenas em fazer com que os alunos lessem o texto trabalhado e não torná-los letrados em instâncias onde circulam os gêneros trabalhados. Na aula em que foi trabalhada a propaganda do suco, por exemplo, não houve um momento de discussão sobre o gênero propaganda, como ele é composto, que outras propagandas os alunos já leram, se e como eles costumam ler propagandas. Ou seja, um trabalho relacionando, de fato, as práticas sociais de leituras dos alunos com o texto que seria lido logo após. Dessa forma, entendemos que a prática de letramento escolar é a única presente nas aulas de língua inglesa analisadas. Sabemos, contudo, que essa conclusão a que chegamos não precisa ser criticada (também não é isso que queremos), mas acreditamos que as práticas de letramento promovidas na escola podem ser conjugadas com as práticas de letramento não-escolar, uma vez que a função da escola, no que diz respeito ao ensino de línguas, é preparar os alunos para a consciência crítica através do engajamento discursivo (PCN-LE, 1998). Acreditamos que a preparação da consciência crítica se faz quando relacionamos o objeto de ensino a questões sociais relevantes aos alunos, à comunidade local e global.

## 5.2 Habilidade de Tradução

A tradução da língua inglesa para a portuguesa esteve presente em todas as aulas analisadas. Típicas do ensino de línguas estrangeiras, principalmente em aulas de leitura, uma vez que o aluno geralmente não domina o código linguístico da língua alvo, as atividades de tradução foram promovidas pela professora oralmente. O exemplo 10 demonstra o momento que a professora está trabalhando cada sentença do texto da aula 1:

Ex. 10:

P – *There is not a universal system universal* parece com o que?

A<sub>1</sub> – Universal? Mundo?

P – *System* parece com o que? A segunda pa/ a primeira palavra aí da segunda linha?

A<sub>1</sub> – Sistema?

P – *Sistema universal for sizes/ sizes* que tá aqui ((mostra o título do texto escrito no quadro))

A<sub>1</sub> – Número? Tamanho?

P – Então/ não há um sistema universal/ aliás/ é/ não há um sistema universal *in clothes/ and footwear/ footwear* vocês disseram que era sapato não foi?

(Aula 1, linhas 145-154)

Nota-se que a professora trabalha a tradução do inglês para o português palavra por palavra, indicando que, para ela talvez seja necessário a decodificação de todas as palavras do texto para que o mesmo seja compreendido. O que nos chama a atenção é que é a professora quem vai dando sentido ao texto (P – Então/ não há um sistema universal/ aliás/ é/ não há um sistema universal *in clothes/ and footwear/ footwear* vocês disseram que era sapato não foi?) e não os alunos. Para esses, fica a função de traduzir as palavras cognatas ou parecidas com português. O jogo de adivinhação fica explícito nas respostas de A<sub>1</sub> que aparecem sempre como dúvida expressa em forma de pergunta (Universal? Mundo? / Sistema? / Número? Tamanho?).

Enfatizamos aqui que não nos cabe considerar errado o uso da tradução nas aulas de leitura, mas nos cabe advertir que é necessário que o professor saiba o momento de fazê-lo, já que, às vezes, a inferência, seja pelo conhecimento de mundo, seja pelo linguístico pode substituir o trabalho de tradução. Ademais, seria interessante problematizar a função da tradução nesse contexto, se o objetivo for mostrar a importância da mesma, a seleção de alguns trechos do texto em que a tradução seria necessária poderia ser uma maneira de trabalhá-la. No entanto, é possível verificar, na continuação do segmento anterior (vide Anexo E, p.119-121), que a tradução se prolonga por toda a aula. O trabalho excessivo com a tradução, sem qualquer momento para refletir a sua importância, indica que uma vez decodificado o texto, a leitura está concluída.

Na aula 2, ao trabalhar com o anúncio publicitário de um suco de laranja, evidenciamos que a professora tenta fazer com que os alunos traduzam o título do texto:

Ex. 11:

P – O que é que vocês podem me dizer mais sobre esse título?// *Tupi Orange juice*.

A<sub>1</sub> – O que é *Tupi*?

P – O que seria *orange juice*?

A<sub>5</sub> – Laranja

A<sub>1</sub> – Laranja não sei o que

A<sub>4</sub> – Suco de laranja

P – Suco de laranja/ muito bem/ aí vem aqui *Tupi* seria o que? A gente tem refrigerante aí tem/ cola/ guaraná /no caso aí seria

(Aula 2, linhas 53-61)

Para trabalhar o título, a professora pede para que os alunos traduzam *orange juice*. Como A<sub>1</sub> não entende o que significa *Tupi*, a professora faz alusão a diferentes marcas de refrigerantes (P – Suco de laranja/ muito bem/ aí vem aqui *Tupi* seria o que? A gente tem refrigerante aí tem/ cola/ guaraná /no caso aí seria), esperando que o aluno percebesse que se *orange juice* é o sabor do suco, *Tupi juice* seria a marca do suco.

Algo que nos chama a atenção é que a professora parece acreditar que é necessário passar pela decodificação do código linguístico para entender o texto, quando na verdade, na foto do anúncio, fica claro que o produto que está sendo comercializado é o suco de laranja *Tupi*.

Algo que está sempre presente nas aulas analisadas é a identificação de cognatos. Nesse momento, sempre que a professora terminava de trabalhar a ativação de conhecimento de mundo, ela pede aos alunos que façam uma leitura silenciosa para identificar palavras cognatas, como mostram os exemplos 12 e 13.

## Ex12:

P – Poderia ser a marca do produto né (+) então sabendo do título e::: a figura já ajudando/ já::: predizendo o que é que/ pode conter no texto e sabendo que é uma propaganda aí vocês vão fazer uma primeira leitura e vão sublinhando/ as palavras que se parecem com português/ e as que vocês conhecem tá certo?/ agora sublinhem de grafite (++) não de caneta (+) e depois dessa leitura/ vocês vão me dizer o que foi que vocês compreenderam (Aula 2, linhas 64-69)

## Ex13:

P – Isso é uma sinopse né?/ tem a sinopse aqui do filme/ e a sinopse tá aqui (+) ampliada (+) estão mudadas algumas/ algum (+) esse texto aqui não é conforme (+) foi mudado um pouco (++) agora eu quero que vocês (+) leiam esse texto que foi (+) ampliado no círculo né A<sub>4</sub>?

A<sub>4</sub> – É

P – Eu quero que vocês leiam e sublinhe as palavras que parecem com o português (+) e as que vocês conhecem (+) façam isso agora (+) quem não tem o livro forme duplas (Aula 3, linhas 95-102)

A identificação de cognatos no texto é um tipo de atividade que pode estar relacionado não apenas à concepção ascendente, mas também à interacional de leitura, no sentido do diálogo entre texto e leitor. Portanto, essas atividades são promovidas para incentivar a inferência. Dessa forma, ao ler, o leitor ativa seu conhecimento prévio e, servindo-se de palavras cognatas, faz com que o processo de leitura gere possíveis significados. No entanto, na aula 3, apesar de ter pedido para que os alunos identificassem as palavras cognatas, o processo de leitura foi reduzido à decodificação, o que compromete o processo de inferência.

## Ex14:

P – Na primeira linha (+) *Deep in the Egyptian desert* e aí?

A<sub>2</sub> – Dá pra entender qual?

A<sub>4</sub> – Deserto do Egito

P – *Egyptian*

A<sub>3</sub> – É Egito?

P – *Desert*

((Barulho))

P – Aí tem aí *Deep* (tem um significado) né? (+) aí tem mais o quê ó *a few people searching for a long-lost treasure?* (+) e aí tem alguma coisa que parece com português? (+) o que é que vocês diriam de *treasure*?

((Barulho))

A<sub>5</sub> – Tesouro

P – Tesouro (+) então parece né?

A<sub>1</sub> – Mas é tesouro ou não?

A<sub>6</sub> – É homi

P – *Unearth* (+) e::: o que mais aí? Aí tem (+) *a three thousand year old legacy of terror*

(Aula 3, linhas 122-138)

Analisando o exemplo acima, percebemos que a professora vai listando as palavras (*Egyptian, desert, deep, treasure*) cuja tradução os alunos devem realizar. Algumas das traduções são fornecidas, outras não. No entanto, tais traduções vão sendo deixadas para trás e outras palavras aparecem para serem traduzidas. Esta sequência de traduções nos mostra a importância exagerada que é dada ao conhecimento lexical, enquanto o processo inferencial, seja através da língua, seja através do conhecimento de mundo dos alunos sobre o filme, seja negligenciado.

Nos exemplos que se seguem, é perceptível o trabalho da tradução como um processo linear em que só entendemos uma sentença quando entendemos todas as palavras que a compõe. O texto é visto como um objeto determinado cujo sentido deve ser dele extraído. O exemplo 15 mostra a preocupação com a tradução de algumas palavras, e a tradução da sentença é dada na própria pergunta feita.

Ex15:

P – Causa (+) destrói (+) destrói seu? (+) *brain* (+) seu cérebro né? (+++) *health* e *sex performance* parece com o que?

A<sub>3</sub> – Sex é sexo (+++) sexo não tem performa

P – Performance sexual (+) então destrói o quê? seu cérebro saúde performance sexual e *appearance* (+) *appearance*

(Aula 4, linhas 554-558)

A professora faz uso de perguntas com o objetivo de fazer com que os alunos adivinhem o sentido da palavra. O segmento abaixo apresenta um momento que exemplifica tais perguntas.

## Ex16:

P – Ai diz o seguinte aqui ó *keep away from cigarettes* o que será que quer dizer isso aí?

(...)

P – Vocês nunca assistiram desenho animado que tem assim um (+) vamos dizer assim é:: *keep out*? já assistiram desenho animado que tem essa palavra *keep out*? ((A professora escreve no quadro as palavras *keep out*)) ninguém assistiu?

A<sub>3</sub> – Não

P – Por exemplo se vocês começar a assistir os Simpsons lá::: naquela usina né? a propósito alguém assistiu Os Simpsons no cinema?

A<sub>8</sub> – Não

(...)

P – É né? bom (+) *keep out* seria a mesma coisa que *keep away* ((Escreve no quadro '*keep away*'))

A<sub>1</sub> – Mas isso aí não dá em nada professora que é tudo a mesma coisa aí

P – Quando você chega por exemplo naquelas zonas de perigo (+) vamos dizer assim usina elétrica

A<sub>7</sub> – Cuidado

P – Ai vai ter o quê?

A<sub>1</sub> – *Danger*

A<sub>4</sub> – *Danger*

P – *Danger* que é perigo ou então

A<sub>3</sub> – Cerca elétrica

P – Afaste-se mantenha distância afaste-se né?

(Aula 5, linhas 14-40)

Vê-se nesse segmento as várias tentativas de a professora fazer com que os alunos compreendam ou decodifiquem a expressão *keep away*. Ela remete à situação da placa com a expressão *keep out* na usina do desenho *Os Simpsons*. No entanto, ela não consegue fazer com que os alunos forneçam uma tradução para a expressão, uma vez que os alunos também não sabiam o que significa *keep out* (P – É né? bom (+) *keep out* seria a mesma coisa que *keep away* e A<sub>1</sub> – Mas isso aí não dá em nada professora que é tudo a mesma coisa aí). Ela recorre então à ativação de conhecimento sobre placas que ficam em zona de perigo (P – Quando você chega por exemplo naquelas zonas de perigo (+) vamos dizer assim usina elétrica), mas os alunos remetem à palavra perigo (*danger*). Finalmente, a professora afirma que *keep away* significa 'afaste-se' ou 'mantenha distância' (linha 40).

A visão ascendente de leitura não cogita a existência de vários sentidos, mas apenas de um, aquele defendido pelo autor através do texto. Segundo Scaramucci (1995, p.12), "essa visão (a ascendente) concebe o ato ilocucionário independente, origem de todas as pistas para se chegar ao significado, apostando na inviolabilidade

da palavra e no sentido literal". A prática da tradução da LE para a língua materna em aulas de língua estrangeira é muitas vezes necessária, mas a forma como é trabalhada pode indicar, e nas aulas analisadas indicam, a presença da concepção de leitura ascendente, em que um sentido literal e único é enfatizado.

A prática da tradução trabalhada nas aulas proporciona a prática de letramento escolar. No entanto, a tradução também pode ser concebida como uma prática de letramento não-escolar, uma vez que muitas vezes precisamos fazer uso dela para podermos compreender textos que circulam na sociedade, como, por exemplo, as instruções em um manual. Caso ele não venha em português, para manusear o aparelho corretamente, devemos traduzir algumas informações.

Portanto, para trabalhar a tradução com o objetivo de proporcionar práticas de letramento não-escolares, pode-se promover situações reais em que essa habilidade seja requerida, como, por exemplo, o trabalho com formulários de cadastros de *sites* internacionais, a leitura de instruções em manuais para o uso de algum aparelho, a leitura de alguma informação em um rótulo de produto importado.

Diante dessa análise realizada na presente seção, concluímos que as atividades de leitura das aulas analisadas proporcionam práticas de letramento escolar, limitando-se ao letramento autônomo, apesar de percebermos, às vezes, a presença de uma preocupação com aspectos sociais e discursivos relacionados aos temas. As concepções de leitura que estão relacionadas a tais práticas são a ascendente e a descendente, tendo a presença, ainda que de forma mais tímida, das concepções interacional e discursiva de leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, tecemos algumas considerações sobre os resultados da análise dos dados, avaliamos a contribuição de nossa pesquisa para a área de ensino e refletimos sobre o nosso papel como educadores e como professores de língua estrangeira, mais especificamente.

Baseados na proposta dos PCN-LE (1998) quanto ao ensino de língua inglesa e nas teorias de letramento, problematizamos a questão das práticas de letramento proporcionadas pelas atividades de leitura propostas no material didático e nas aulas de língua inglesa, assim como a questão da concepção de leitura predominante. Diante da análise do material didático e das aulas de leitura gravadas chegamos a alguns resultados que geraram algumas reflexões.

No capítulo IV desta dissertação, analisamos o material didático utilizado, que foi composto pelo volume didático e por um material extra selecionado e elaborado pela professora. Nesse capítulo, visamos responder a seguinte questão: que práticas de letramento são proporcionadas pelo material didático e qual(is) concepção(ões) de leitura é (são) predominante(s) no material didático de língua inglesa? Para responder a tal questão, investigamos as atividades propostas nesse material e verificamos que a maior parte delas presentes no volume didático favorece a identificação de informações explícitas (59%). Já as atividades presentes no material extra favorecem a ativação de conhecimento de mundo (54%).

Diante desses resultados, constatamos que as atividades de leitura do volume didático apresentam uma relação direta com a concepção de leitura ascendente, uma vez que, ao favorecerem a identificação de informações explícitas no texto, indicam uma concepção de leitura simplificada à decodificação, desconsiderando outros fatores que estão envolvidos no processo de leitura, como aspectos sociais,

ideológicos e discursivos. A concepção descendente ainda surge de maneira tímida através de atividades de ativação de conhecimento de mundo.

Já nas questões do material extra, identificamos a presença predominante das concepções descendente e interacional de leitura. Relacionamos as atividades de ativação de conhecimento de mundo com a concepção descendente, à medida que há algumas questões que exigem apenas a opinião do aluno, sem que ele precise ler o texto. Nesse caso, é valorizado apenas o conhecimento do leitor sobre o assunto. Há também questões que requerem a ativação do conhecimento de mundo do aluno através do diálogo entre leitor e texto. Portanto, essas questões estão relacionadas à concepção interacional de leitura. Identificamos, ainda, as questões que requerem o diálogo entre texto e leitor considerando também os aspectos sociais presentes no processo de leitura, pois texto, leitor e autor são inseridos no contexto social. Relacionamos essas questões também à concepção (sócio)interacional de leitura, haja vista que para alguns teóricos a concepção interacional deve considerar aspectos sociais presentes no processo de leitura.

Considerando a presença predominante das concepções descendente e (sócio)interacional de leitura no material extra (e não da ascendente, como identificamos no volume didático analisado) e considerando o fato de não termos encontrado nenhuma atividade de tradução, sugerimos haver uma tendência da professora em se afastar da concepção de ensino de leitura em língua inglesa como sinônimo de tradução e identificação de informações explícitas no texto, uma vez que o material extra foi selecionado e elaborado por ela, porém, na prática, vemos, através das transcrições que há muita tradução, levando-nos a entender que a leitura é considerada sinônimo de decodificação e o letramento limita-se ao autônomo.

Tendo como base a afirmação de Kleiman (2004) sobre práticas de letramento, em que ela indica que as práticas de letramento são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita e pelos seus objetivos, concluímos que, ante as atividades que exploram aspectos presentes no processo de leitura (informações explícitas,

conhecimento prévio, etc.), mas não promovem reflexões sobre o uso social desses aspectos, o único tipo de prática de letramento proporcionado pelo material didático é a prática do letramento escolar, já que essa costuma não ultrapassar os limites da sala de aula.

No capítulo V, procuramos responder à seguinte pergunta: que práticas de letramento são proporcionadas nas aulas e que concepções de leitura são predominantes? Para responder a essa questão, analisamos cinco encontros nos quais se realizaram aulas de leitura em língua inglesa. Em todas as aulas analisadas, identificamos a presença de atividades de tradução, assim como a presença de atividades de ativação de conhecimento de mundo.

As aulas analisadas indicam a presença da concepção ascendente, da descendente e da (sócio)interacional de leitura. Sabemos que as atividades de tradução estão presentes não só na concepção ascendente, mas também na interacional e na discursiva, haja vista que essas concepções não descartam o aspecto lexical do texto. No entanto, relacionamos tais atividades proporcionadas nas aulas com a concepção ascendente de leitura, devido à maneira como essas atividades foram trabalhadas, a saber, de forma unilateral, da professora para o aluno, além de que a tradução é trabalhada nas aulas com um fim em si mesma e não com uma finalidade social, sinalizando a presença do letramento autônomo. A tradução das palavras é pedida e fornecida, muitas vezes, pela professora. Há pouco espaço para que os alunos sintam a necessidade ou a curiosidade de procurar por significados possíveis para as palavras ou para o incentivo à inferência. Como é a professora quem indica quais palavras devem ser traduzidas e qual a tradução deve ser dada, concluímos que existe a crença do sentido único fornecido pelo texto e esse se apresenta de forma transparente.

Já as atividades de ativação de conhecimento de mundo promovidas nas aulas indicam, por um lado, a presença da concepção descendente de leitura, no sentido que proporcionam a ativação de conhecimento de mundo e desconsideram

informações textuais, eliminando a necessidade da leitura do texto. Nesse caso, aspectos sociais e ideológicos não são considerados. Por outro lado, encontramos atividades de ativação de conhecimento de mundo que exploraram os aspectos sociais da leitura. Nesse sentido, essas atividades estão relacionadas à concepção (sócio)interacional de leitura.

É necessário refletir que, como as atividades do material extra foram elaboradas e selecionadas pela professora, assim como as atividades de leitura nas aulas, verificamos que, através do material extra, a professora demonstrou conceber leitura como um processo descendente e (sócio)interacional. No entanto, através das atividades promovidas nas aulas, percebemos a presença também da concepção ascendente, além da descendente e da (sócio)interacional de leitura. Uma limitação desta pesquisa é que, devido ao tempo, não pudemos refletir, junto à professora, sobre a presença predominante dessas concepções. Mas é algo que nos chamou a atenção e que consideramos importante compartilhar, uma vez que se percebe uma disputa de concepções (talvez de forma inconsciente) no que tange ao material elaborado/ selecionado pela professora e à sua abordagem ao mesmo.

Retomando nossas reflexões para o uso de material didático, destacamos o papel do professor na escolha e utilização do livro didático. É necessário que haja critérios claros e conscientes por parte do professor ao escolher e utilizar tais materiais, uma vez que esses são uma das ferramentas de trabalho do professor, estando sempre presentes nas aulas. No entanto, como vimos através dos resultados desta pesquisa, as atividades de leitura do volume didático ainda estão muito voltadas e limitadas à exploração de aspectos lingüísticos e cognitivos. O fato de o LD de língua inglesa não fazer parte do Programa Nacional de Livro Didático pode ser um dos motivos para a existência de problemas como esse. Ainda, acrescentamos que essa negligência em relação à disciplina de língua inglesa é algo que deve ser refletido e questionado pelos professores. Qual é a razão de os LD da disciplina de língua inglesa não fazerem parte do Programa Nacional de Livros Didáticos? Esse

questionamento acaba, naturalmente, levantando outros como, que importância é dada ao ensino de língua estrangeira no Brasil por parte daqueles que estão no poder? Para eles, qual é a função do ensino da língua estrangeira nas escolas? E, principalmente, como cumprir a função do ensino de língua inglesa, preconizada pelos PCN-LE (1998), de promover consciência crítica, sem material didático que promova o engajamento discursivo do estudante com a LE?

No que diz respeito às práticas de letramento, concluímos que a prática do letramento escolar foi a única proporcionada nas aulas, como foi no material. Apesar de essa, aparentemente, ser uma conclusão óbvia, uma vez que defendemos, assim como Kleiman (2004) que as práticas mudam de acordo com contexto no qual estão inseridas; portanto, as práticas existentes na instituição escola devem ser aquelas de letramento escolar; acreditamos que essas práticas podem ser transformadas. Quando mencionamos 'transformadas' não queremos dizer que a prática de letramento escolar deva ser modificada para práticas de letramento não-escolar, mas essas práticas típicas da instância escola podem ser redimensionadas de forma que visem uma finalidade real, focalizando, assim, o letramento ideológico.

O que defendemos aqui é que as práticas de letramento não-escolar, já conhecidas dos alunos, devem servir de impulso para um trabalho de conscientização linguística e discursiva, transformando aquilo que se faz, naquilo que é necessário saber fazer. Para exemplificar nosso argumento, lembremos da aula da sinopse em que é perguntado aos alunos como eles fazem para escolher um filme na locadora. Alguns alunos dizem que escolhem pela capa e outros dizem que precisam ler a sinopse para saber se querem assistir ao filme. O aluno que escolhe o filme pela capa pode acertar na escolha do filme se utilizando dessa estratégia, assim como o que ler a sinopse pode errar e acabar locando um filme que não era o que ele queria. Esses alunos podem saber escolher seus filmes, mas será que eles têm consciência de suas atitudes? Será que eles conhecem as limitações e os erros que podem cometer ao escolher um filme apenas pela capa? Será que eles sabem a função social da

sinopse? Será que eles sabem que a leitura da sinopse pode ser muito pouco para que percebam se um filme faz parte daqueles que eles gostam de assistir? Será que eles sabem quem escreve a sinopse e para quê? Será que eles entendem que o objetivo da sinopse é convencer o leitor a assistir ao filme e que, para isso, faz uso de uma linguagem propositalmente selecionada?

Acreditamos que o trabalho com questões que favoreçam aspectos sociais, ideológicos e discursivos do texto, além dos já trabalhados (aspectos lingüísticos) também pode promover essa conscientização do processo de ler e escrever. As práticas de letramento escolar não precisam ficar limitadas a questões que só promovem a tradução ou a identificação de informações, ou seja, ao letramento autônomo. A exploração desses tipos de atividades é importante, já que tradução e identificação de informação são aspectos que fazem parte do processo de leitura, mas não são os únicos, nem garantia de compreensão textual. Atividades que favoreçam, além de outros aspectos do processo de leitura, como a inferência, a intertextualidade, etc., o uso social dos conhecimentos aprendidos, como a leitura e preenchimento de formulário para cadastro em *sites* estrangeiros ou a leitura de um manual de instruções para o uso de um aparelho na sala de aula, por exemplo, também devem ser trabalhados. É válido lembrar que apesar de a professora ter trazido para as suas aulas textos de relevância social, faltou promover atividades que promovessem práticas de letramento não-escolar.

Concordamos com Kleiman (2004, p.47), ao afirmar que as falhas do sistema educacional são provenientes dos “pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar”, pois o que verificamos a partir dos dados analisados foi a presença do letramento autônomo, servindo como base para o letramento escolar, pois a escrita e a leitura são concebidas como uma tecnologia neutra e individual.

Através dos resultados aqui apresentados e diante da defesa, por parte dos PCN-LE (1998), de um ensino de leitura que transformem os alunos em leitores críticos, promovendo também a cidadania, concluímos que as aulas, assim como o

material didático analisado nesta pesquisa está direcionado ao letramento autônomo e o trabalho com leitura está mais próximo da perspectiva ascendente. Mesmo sabendo que há a presença de algumas atividades que exploram aspectos sociais e discursivos.

Já quanto às práticas de letramento, concluímos que as atividades de leitura realizadas no material e nas aulas ainda limitam as práticas de letramento escolar à alfabetização ou decodificação. Acreditamos e defendemos, contudo, que mesmo não indo além da prática de letramento escolar, as atividades de leitura nas aulas podem promover outras práticas para além da alfabetização, como, por exemplo, o incentivo à discussão de textos com a finalidade de fazer com que os alunos se exponham dando suas opiniões e escutando as dos outros colegas. Essa é uma prática de letramento não-escolar que pode fazer parte da escolar e que não se limita à alfabetização.

Defendemos à luz dos resultados apresentados que as práticas de letramento escolar devem ser uma 'extensão' das práticas de letramento não-escolar, como em um *continuum*. Tendo, as primeiras, suas características peculiares de aprendizagem que outras práticas não têm ou têm de forma mais amena; assim como a família, a igreja, a universidade tem suas próprias práticas de letramento. No entanto, a escola deve ter a preocupação de interagir com outras agências de letramento para que os resultados de suas práticas sejam mais eficazes.

Por fim, consideramos a contribuição teórica-metodológica de nossa pesquisa ao relacionarmos as teorias e as práticas de letramento com as perspectivas teóricas de leitura, indicando, com isso, que as concepções de leitura estão diretamente relacionadas com os modelos de letramento e com as concepções de práticas e eventos de letramento. Esperamos ter contribuído também para a reflexão do trabalho com leitura por parte dos professores de língua, mais especificamente, de línguas estrangeiras, à medida que analisamos não só material didático, mas, especialmente, a prática pedagógica da professora.

Esperamos que os resultados da presente pesquisa possam contribuir para a reflexão teórico e prática dos professores de língua inglesa como língua estrangeira, seja na sua formação inicial e/ou na formação continuada, no que diz respeito ao ensino de leitura.

## Referências

- AEBERSOLD, Jo Ann e FIELD, Mary Lee. *From Reader to Reading Teacher*. Cambridge University Press, p. 5-34, 1997.
- ARAÚJO, Peterson. *A Alteridade na Formação do Professor de Línguas Estrangeiras*. Monografia (Especialização), João Pessoa, 2003.
- BARRETO, Ana Maria. *Elaboração de uma sequência didática para o ensino de cartuns no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado), João Pessoa, 2007.
- BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology o written language*. Blackwell Publishing, 2007.
- BARTON, David e HAMILTON, Mary. Literacies Practices. In. BARTON, D., HAMILTON, M. e IVANIC, R. *Situated Literacies*. Reading and Writing in Context. London: Routledge, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Guia do Livro Didático PNLD 2008: Língua Portuguesa*. Séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2007. Retirado do site: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/pnld08\\_lingportuguesa.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/pnld08_lingportuguesa.pdf). Acesso em: dezembro de 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997. Retirado do site: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: abril de 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.
- BRITO, Josenildo F. *Análise do Material Didático Elaborado por Três Professoras de Língua Inglesa de Escolas Públicas de Campina Grande*. Dissertação (Mestrado), João Pessoa, 2007.
- CALEFFE, Luiz G. e MOREIRA, Herivelto. *Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- CARVALHO, A. da R. *O Ensino de Leitura em Língua Inglesa em uma Escola Pública de Fortaleza: das orientações curriculares às práticas docentes no ensino médio*. Dissertação de Mestrado, 2009.

CLAUDINO, Barthyra C. V. de A. *Investigando o Livro Didático de Língua Inglesa: imagens do leitor*. Dissertação (Mestrado), João Pessoa, 2005.

CONSOLO, Douglas A. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (20): 37-47, Jul./Dez. 1992.

CORACINI, Maria J. Leitura: decodificação, processo discursivo? In: CORACINI, M. J. (org.) *O jogo discursivo na sala de leitura: língua materna e línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, p. 13-26, 1995.

\_\_\_\_\_. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: PASCHOAL LIMA, R. (org.) *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: São João de Boa Vista, p. 15-44, 2005.

COX, Maria I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (org.) *Línguas Estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

DOURADO, Maura R. S. Dez anos de PCNS de línguas estrangeiras sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. In: *Linguagem em (Dis)curso*, v.8, p.121-148, 2008.

DOURADO, Maura R. S. Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para a formação de professores. *Rev. Ariús*, n.2, Jul./Dez., p. 168-175, 2007

DOURADO, Maura R.S. Estratégias de leitura e gêneros textuais no livro didático de inglês. In: SOUSA, Maria E. e VILLAR, S. (org.) *Parâmetros Curriculares em Questão: o ensino médio*. João Pessoa: Idéia. p.69-90, 2004.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. A leitura na Aula de Língua Estrangeira: o que dizem os professores. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v.40, p.29-43, jul./dez., 2002.

GRIGOLETTO, Marisa. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (org.) *Interpretação, Autoria e legitimização do Livro Didático*. Campinas: Pontes, p. 79-91, 1999.

KLEIMAN, Angela. (org.) O conhecimento prévio na leitura. In: \_\_\_\_\_. *Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes, p. 13-27, 1992.

\_\_\_\_\_. Modelos Teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura. In: \_\_\_\_\_. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, p. 21-35, 1996.

\_\_\_\_\_. *Os significados do Letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e Letramento em foco. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em [www.letramento.iel.unicamp.br/publicações/preciso\\_ensinar\\_letramento\\_kleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicações/preciso_ensinar_letramento_kleiman.pdf). Acesso em: 26 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. Letramento do professor. Cefiel/IEL/Unicamp, 2007. Disponível em [www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br). Acesso em: 26 de dezembro de 2009.

LEFFA, Vilson Jose. Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v.15, n.15, 1996.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura, texto, leitor e interação social. In. LEFFA, V & PEREIRA, Aracy. *O Ensino da Leitura e Produção Textual*. Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, p. 13-38, 1999.

MASCIA, M. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In. PASCHOAL LIMA, R. (org.) *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, p. 45-58, 2005.

MASCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1998.

MELO, M. H. de. Leitura Crítica: uma abordagem em língua estrangeira. In. PASCHOAL LIMA, R. (org.) *Leitura: múltiplos olhares*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 73-95, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Linguística Aplicada*. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORTATTI, M. do R. L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NASCIMENTO, Cristiane V. Letramento e o ensino de leitura em língua estrangeira. In. *Anais do Encontro Nacional de Letramento*, João Pessoa: Idéia, p. 222-228, 2008.

ROJO, R. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. In. *Rev. ANPOLL*, n.11, p.235-262, jul./dez. 2001.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. *O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira*: foco no produto e no processo. Tese (Doutorado), Campinas, p.9-24, 1995.

SILVA, Severino C. da. *O Processo Ensino-aprendizagem de Vocabulário de Língua Inglesa em um Contexto de Sala de Aula*. Dissertação (Mestrado), João Pessoa, 2004.

SILVA, Sílvio R. da. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, n.2, p.321-347, jan./jun. 2004. Retirado do site: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/6%20art%204.pdf>. Acesso em: julho de 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press, 1984.

Livros utilizados pela professora participante:

LIBERATO, Wilson. *English in Formation*. 9º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 2005.

LIBERATO, Wilson. *English in Formation*. 7º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 2005.

# ANEXOS

## ANEXO A

CONTEÚDO DO VOLUME DO 9º ANO DO *ENGLISH IN FORMATION*

Tabela 1: Organização do livro English in Formation (9º ano)

UNITS	LISTENING & SPEAKING	VOCABULARY & PRONUNCIATION	LANGUAGE STRUCTURE	VARIATIONS	READING & WRITING	FUNCTIONS
UNIT 1	At the department store.  Did you try this shirt on?	Men's and women's wear and footwear	Past Tense and Past participle of regular verbs forms	Little – A little	What is a burka?	Using regular verbs in questions, statements and negations in the past. Defining men's and women's wear. Giving opinion about clothes
UNIT 2	At the British Museum.  We bought some souvenirs for you	Weapons and tools	Past Tense and Past Participle of irregular verbs forms  Prefix un-	Few – A few  B.C. – A.D.	The Mummy	Using irregular verbs in questions, statements and negations in the past. Thanking someone by e-mail. Defining ancient weapons and tools.
UNIT 3 REVIEW & VARIETIES	At the jewelry store.  Did you find the gift you were looking for?  Calendars	Jewels  The sounds of ed  Useful expressions	Regular and irregular verbs  Suffixes: -en; -ness  Questions tags	Look for – search for	What size do you wear?	Identifying: names of jewels; shoe sizes; the pronunciation of -ed. Using the past tense and the past participle of verbs; tag questions. Reading about calendars. Expressing preferences. Reviewing structures.
UNIT 4	At a weather station. What's the weather forecast for tomorrow?	Meteorological terms	The comparative of superiority  Can – May	Can – be able to  May – be allowed to	Hurricane exposes issues of class and race	Identifying meteorological terms. Asking about the weather. Writing news.
UNIT 5	At the gym.  Do you have any health	Workout equipments	The superlative  Whose	Could – Might  Any – Some	Asthma	Talking about health problems; possessions.

	problems?		Weights and measures			Identifying differences in measures and weights. Asking and answering by using <b>any</b> and <b>some</b> . Understanding asthma. Giving personal data.
UNIT 6 REVIEW & VARIETIES	At the school laboratory.  What would you like to change?  Shoes and fashion	The human body  The sound of <b>ea; ee; ei; ia; ie</b>  Useful expressions	Conditional and conditional perfect tenses  Conditional sentence  Suffixes: -y; -able	Fewer - Less	Nail fungus	Identifying the parts of the body; the sounds of <b>ea; ee; ei; ia; ie</b> . Using conditional sentences. Reading about history. Understanding nails infections. Writing about the past. Reviewing structures.
UNIT 7	At a conservatory.  Have you ever been abroad?	Musical instruments  Deceptive words	Present Perfect and Present Perfect Continuous	Have – have got  Have gone – Have been to	GlobeDisk Digital Audio Player	Identifying names of musical instruments. Using the Present Perfect Tense. Identifying deceptive words. Understanding technical instructions. Expressing an opinion.
UNIT 8	On the farm.  How long have you been a girl scout?	Flowers	Must – Should  So many – So much	Active and Passive Voices	World Scout Symbol	Identifying names of flowers; the meaning of must and should. Recognizing an institution and a symbol. Using the passive voice. Writing about festivities.
UNIT 9	At the airport. Do you know anybody in London? The alphabet of aviation.	Signs Deceptive words The sounds of <b>oa; oo; ou; ue; ui</b>	Identifying Pronouns  Present Perfect and Present Perfect Continuous  Must – should	Another – Other - Others	The departure	Identifying public signs. Talking about a trip by plane. Using indefinite pronouns; other; others; another.

			Passive and Active Voices			Identifying the pronunciation of <b>oa</b> ; <b>oo</b> ; <b>ou</b> ; <b>ue</b> ; <b>ui</b> . Understanding the alphabet of aviation. Analyzing a poem. Reviewing structures.
--	--	--	---------------------------	--	--	--

## ANEXO B

## OS TEXTOS E AS QUESTOES DO VOLUME DIDÁTICO

## TEXTO 1

**Reading & writing****What is a burka?**

The burka is a garment that covers a woman from head to toe. It is usually dark blue or black. It has only a small square through which she can see.



Many Muslim women wear burkas in some parts of the world. It is a garment of modesty and respect. The Koran recommends that women cover their bodies to minimize their sexuality. But the Koran does not order them to wear the burka. Some Muslim women wear a burka because they want to, and not because they are forced to.

(Source: [everything2.com/index.pl?node\\_id=1175129](http://everything2.com/index.pl?node_id=1175129))

**Practice 11**

Answer in English

1. Is the first paragraph of the text a description or an opinion?  
A description
2. Is the burka a fashion or a tradition?  
A tradition
3. Does the word Muslim refer to a religion or to a nationality?  
A religion
4. In which country is the Koran certainly accepted as a sacred book, China, Japan or Pakistan?  
Pakistan
5. Are all Muslim women obliged to wear burkas?  
No

## TEXTO 2

## Reading & writing

# The Mummy



**"...MILE-A-MINUTE CHILLS AND THRILLS."**  
*—Robby Cox, USA Today*

Deep in the Egyptian desert, a handful of people searching for a long lost treasure have just unearthed a 3,000 year old legacy of terror. Combining the thrills of a rousing adventure with the suspense of Universal's legendary 1932 horror classic, **THE MUMMY**, starring Brendan Fraser, is a true nonstop action epic, filled with dazzling visual effects, top-notch talent and superb storytelling.

"Brendan Fraser... the ideal action-adventure hero!"

**"BIG-TIME FUN!"**  
*—Dave Karger, USA Today*

**SPECIAL FEATURES**

- Building A Better Mummy... an exclusive look into the creation and technical processes that brought us the best of the visual effects of the film, with featurette Stephen Sommers and John Wood on Individual Lights & Magic (10:01)
- Fraser's commentary with director Stephen Sommers and editor Rob Davine
- Live and special effects featurette
- Commentary (14:00)
- Deleted scenes
- Deleted trailers
- Deleted locations
- Deleted city from Universal's collection
- Deleted on location photos
- Deleted sketches
- Deleted Postcards

**Collector's Edition**

**THE MUMMY**

**WIDESCREEN**

**The Mummy, 1999, 124 minutes, USA**  
**Actors: Brendan Fraser; Rachel Weisz**  
**Director: Stephen Sommers** Alphaville / Universal

**Help**  
*deep* – fundo; profundeza; remoto  
*search* – procurar  
*legacy* – legado, herança  
*full* – cheio  
*top-notch* – excelente  
*superb* – soberbo, extraordinário  
*character* – personagem  
*find (found – found)* – encontrar

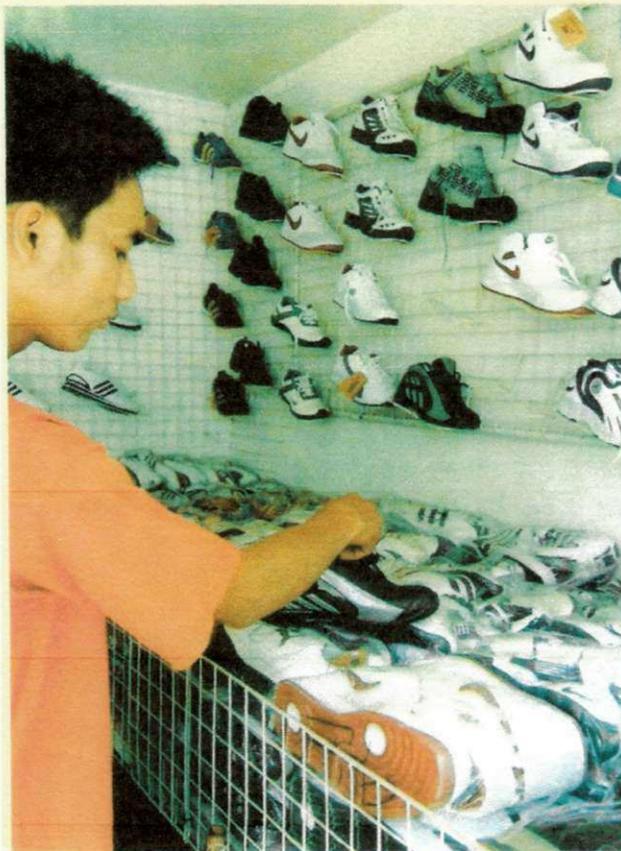
Deep in the Egyptian desert a few people searching for a long-lost treasure unearth a 3,000 year-old legacy of terror. Combining the thrills of an active adventure with the suspense of Universal's legendary 1932 horror classic, The Mummy is a real nonstop action epic, full of brilliant visual effects, top-notch talent and a superb story.

### Questions on the text

Responda às perguntas em inglês.

1. According to the text, there are two movies with the same name. One was filmed in 1932, and the other in 1999. What kind is each one of them, respectively?  
Horror – Adventure.
2. What are the characters searching for and what did they find?  
They were searching for a (long-lost) treasure and they found a mummy (a 3000 year-old legacy of terror)
3. Find in the text a Word that means “desenterrar” in Portuguese?  
Unearth
4. The 1999 movie has something that the one from 1932 certainly doesn't have. What is it?  
Visual effects

## TEXTO 3



## Reading &amp; writing

## What size do you wear?

Did you know that there is not a universal system for sizes in clothes and footwear? Many countries have their own sizes, which cause some confusion to visitors.

In the USA, shirt sizes are commonly classified as S (Small), M (Medium), L (Large) and XL (Extra-Large). Let's compare some shoe sizes in Brazil, in the USA, and in the UK.

**Footwear**

Brazil	United States	United Kingdom
34	3½	2
35	5	3½
36	5½	4
37	6	4½
38	6½	5
39	7	5½
40	7½	6

**Practice 14**

Yes or no?

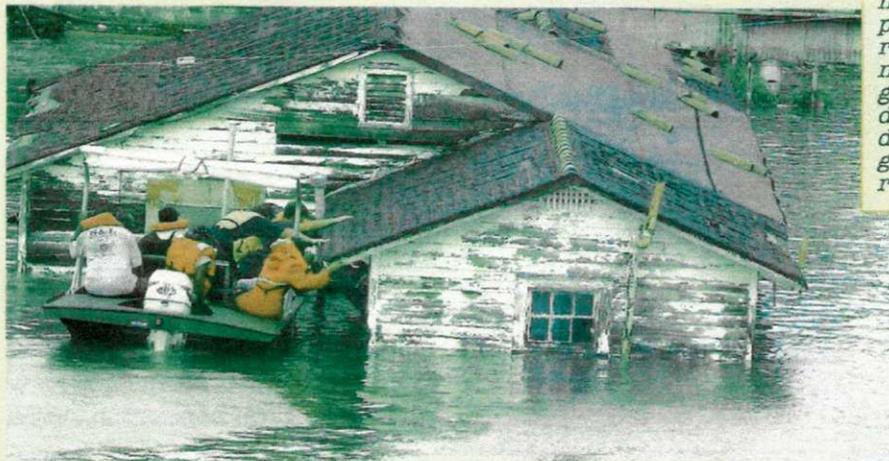
- Leia as afirmações abaixo baseadas no texto e decida se estão corretas (Yes) ou incorretas (No), marcando as respostas no quadro ao lado.

1. The sentence "What size do you wear?" corresponds, in Portuguese, to something as "Qual é o seu número?"
2. The text is an interpretation of the differences that exist in the world.
3. Some sizes of shoes and clothes are universal.
4. A pair of shoes size 6 ½ in the USA corresponds to size 38 in the world.
5. A pair of shoes size 9 in England most probably corresponds to size 10 ½ in the USA and to 43 in Brazil.

	YES	NO
1	X	
2		X
3		X
4	X	
5		X

## TEXTO 4

## Reading &amp; writing



## Help

*issue* – questão, tema  
*homeless* – desabrigado  
*poverty* – pobreza  
*rate* – índice  
*nearly* – quase  
*gathered* – reunido, junto  
*desperation* – desespero  
*dry* – seco, árido  
*government* – governo  
*report* – relatório

## Hurricane exposes issues of class and race

The people who weren't able to leave New Orleans after Hurricane Katrina are predominantly poor and black. Many of the poor didn't have cars, so they were unable to escape the city. The disaster occurred on August 29, 2005, and left hundreds of people dead and thousands homeless.

New Orleans' poverty rate is nearly double the national rate, and 40% of the city's children live in poverty.

Those are the people gathered in desperation and those are the faces behind the dry statistics in the government reports.



(Source: <http://www.keeppedia.com/pubs/USATODAY/2005/09/02/989732?extID=10026>)

## Answer in Portuguese

Responda às perguntas em português, de acordo com o texto.

- Por que as pessoas de Nova Orleans não abandonaram a cidade antes da chegada do furacão Katrina?  
Porque não tinham carros.
- Quantas vítimas o furacão Katrina deixou?  
Centenas de mortos e milhares de desabrigados.
- Qual a situação da população de Nova Orleans?  
De pobreza. / É uma população pobre.
- Além do título, em qual dos três parágrafos o artigo deixa de ser notícia e passa a ser opinião?  
No terceiro.

## TEXTO 5

## Reading &amp; writing

Veja as observações sobre este texto na página 89.

**KidsHealth For Kids** HOME

Find Out **WHAT'S NEW**

Looking for something? Type in your question or keyword here.

Search ▶

# Asthma

KidsHealth > Kids > Kids' Health Problems > Asthma > Asthma

Check out more stuff below!

- Dealing with Feelings
- Staying Healthy
- Recipes
- Everyday Illnesses & Injuries
- My Body
- Growing Up
- Kids' Talk
- People, Places, & Things That Help Me
- Watch Out
- The Game Closet
- Kids' Health Problems
- WORD! A Glossary of Medical Terms
- Health Problems of Grown-Ups
- En español
- What Happens During an Asthma Flare-Up?

CLICK HERE to watch the MOVIE! (Macromedia flash needed)

For most kids, breathing is simple: They breathe in through their noses or mouths and the air goes into the trachea. From there, it travels through the airways and into the lungs. But for kids with asthma, breathing can be a lot more difficult because their airways are very sensitive.

An asthma flare-up, which some people call an asthma attack, happens when a person's airways get narrower and it becomes a lot harder for air to get in and out of the lungs. Sometimes the swollen airways produce extra mucus, which makes things very sticky, so it's easy to see why it's hard to breathe.

A kid with asthma may wheeze, cough, and feel tightness in the chest. An asthma flare-up can get worse and worse if a kid doesn't use asthma medicine.

### Who Gets Asthma?

Asthma is more common than you might think and it affects about one or two kids out of 10. Asthma can start at any age – but it's most common in school-age kids.

No one really knows why one person's airways are more sensitive than another person's, but we know that asthma runs in families. That means if a kid has asthma, he or she may also have a parent, sibling, uncle, or other relative who has asthma or had it as a child.

Asthma flare-ups may sound a little like a cold, with coughing and wheezing, but asthma isn't contagious. You can't catch it from someone like you can catch a cold.

A lot of kids find their asthma goes away or becomes less serious as they get older. Some doctors think this happens because the airways grow wider as a kid grows up and gets bigger. With more room in the airways, the air has an easier time getting in and out.

Reprinted with permission from [www.KidsHealth.org](http://www.KidsHealth.org) <<http://www.KidsHealth.org>>. Copyright 2008 Nemours

ARTICLE MORE ARTICLES LIKE THIS RESOURCE ROOM

## Practice 13

Answer in Portuguese

- Responda às perguntas em português, com base no texto.

1. Como as pessoas normalmente respiram?

Elas respiram através de seus narizes e bocas. O ar entra pela traquéia. De lá, percorre as vias respiratórias para dentro dos pulmões.

2. O que acontece durante um ataque de asma?  
As vias respiratórias ficam mais estreitas e fica muito mais difícil para o ar entrar nos pulmões.
3. Qual a porcentagem de crianças que têm asma?  
10% ou 20% das crianças. (one or two out of 10)
4. Qual a diferença básica entre asma e resfriado?  
A asma não é contagiosa como o resfriado.
5. Por que a asma diminui quando a criança cresce?  
Porque as vias respiratórias ficam mais largas.
6. A que público o site se destina?  
As crianças. / Ao público infantil.
7. Qual o gênero do texto?  
Informativo.

## TEXTO 6

### Reading & writing

## Nail fungus



Sometimes a fungal nail infection occurs and we don't even realize it. According to experts, we should periodically remove any polish and carefully inspect our fingers and toes. They say that this kind of infection isn't dangerous, but it can be ugly and in some cases painful. Moreover, fungus is contagious and can easily spread from one nail to another.

If your nail is thickening, disintegrating, yellowing or lifting from its bed, you should see a dermatologist because these are warning signs.

What causes nail infections? Basically humid places such as sweaty shoes and socks, fungus favorites. Athlete's foot when not treated, nail injuries or nails badly cut can also be causes of infection.

When the infection is settled under the nail, a successful treatment may last months or years. Doctors usually prescribe oral medication or, in mild cases, they suggest a topical medication.

What should we do to prevent fungus nail infection? We should keep our shoes on in public places, wash and dry our feet thoroughly and, if our feet sweat a lot, we should change our socks more often.

### Practice 18

Answer the questions in Portuguese

- Leia o texto e responda às perguntas em português.
  1. Como se caracterizam as informações nas unhas?  
Não são perigosas, mas podem ser dolorosas e feias.
  2. Por que os fungos atacam mais as unhas dos pés?  
Porque o suor dos pés deixa a meia e o sapato úmidos, e lugares úmidos são os preferidos pelos fungos.
  3. Quanto tempo pode durar um tratamento de uma unha infeccionada?  
Vários meses ou mais.
  4. Que cuidados devemos tomar para evitar infecções nas unhas dos pés?  
Lavar e secar os pés completamente, não tirar os sapatos em lugares públicos e trocar as meias frequentemente se os pés suarem muito



## New MP3 Player!

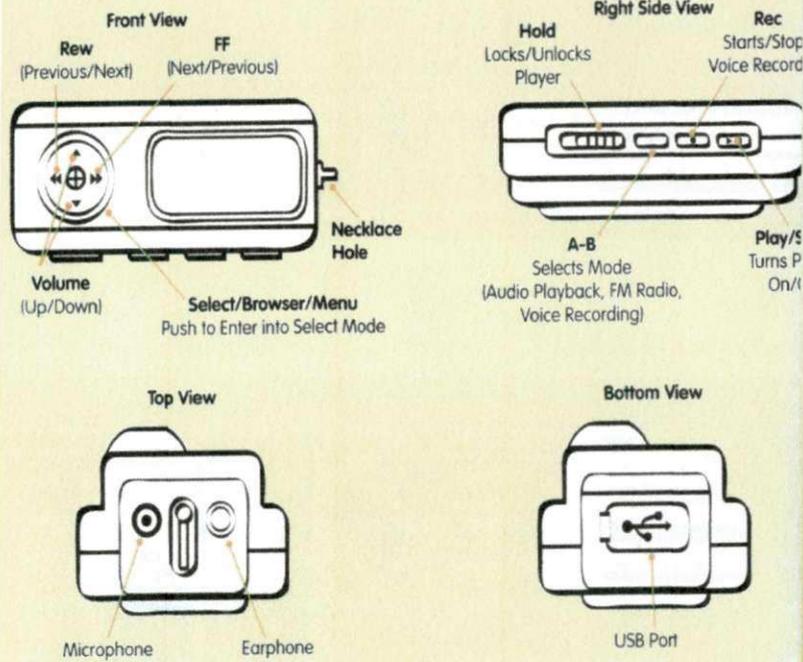
### Reading & writing

## GlobeDisk Digital Audio Player

Congratulations on your purchase of **GlobeDisk** Digital Audio Player. It permits you to listen to FM radio, to record your voice and to play your favorite MP3 files.

### Basic Controls

The small set of controls of your player provides a wide range of functions. You need to understand the basic controls shown in the pictures.



### Control Names and Functions

Control	Name	Function
Play/Stop	Play/Stop Button	Press to play, stop, or turn your player on
	Select Button	Press down to select an option or to access screen menus
	Left Button	Press to Rewind or Move Backward
	Right Button	Press to Fast Forward or Move Forward
	Up Button	Press to move up. For example, to lower the volume or move the selector to a music file higher in a list
	Down Button	Press to move down. For example, to lower the volume or move the selector to a music file lower down in a list
Earphone	Earphone Port	Connect earphones to listen to the player
Microphone	Built-in Microphone	Built-in microphone for recording
Rec	Record Button	Press to record from the built-in microphone
Hold	Lock/Unlock Button	Slide to lock or unlock the player
USB	USB Port	Connect USB cable from player to your computer

### Help

*MP (Media Player)* – reproduzidor de mídia  
*purchase* – compra  
*file* – arquivo  
*set* – conjunto  
*provide* – proporcionar; oferecer  
*wide* – amplo; largo  
*range* – série; variedade  
*front view* – visão frontal  
*necklace* – colar  
*hole* – orifício; abertura  
*right side view* – visão lateral  
*hold* – controle  
*playback* – reprodução  
*top view* – visão da parte superior  
*bottom view* – visão da parte traseira  
*browser* – navegador  
*push* – pressionar; empurrar

*backward* – para trás  
*forward* – para frente  
*REW (rewind)* – voltar; rebobinar  
*FF (Fast Forward)* – adiantar  
*higher* – mais alto  
*increase* – aumentar  
*lower* – diminuir; mais baixo  
*choice* – escolha  
*screen* – tela; visor  
*turn on* – ligar  
*rec (record)* – gravar  
*built-in* – embutido  
*unlock* – destravar  
*slide* – deslizar  
*USB (Universal Serial Bus)* – barramento serial universal  
*port* – entrada; abertura

### Practice 12

Answer in

- Portuguese
- Responda em português.

1. Onde são

encontrados textos semelhantes ao que você acaba de ler?

Em manuais de instrução.

2. Qual o modo verbal utilizado para dar instruções de uso?

Imperativo.

3. O que significam os controles ON, OFF, REW e FF?

Ligar; desligar; voltar; adiantar.

4. Qual o tipo de microfone para gravação de voz?

Embutido.

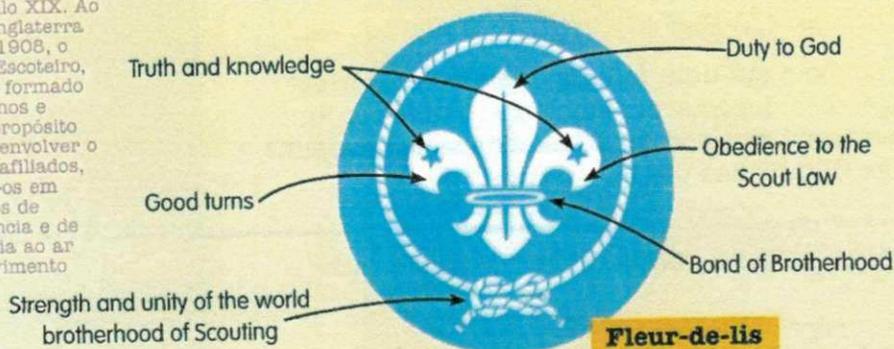
5. Para que serve o cabo USB?

Para conectar o aparelho ao computador.**TEXTO 8**

Baden-Powell foi um soldado britânico que se tornou herói nacional, devido à sua atuação na África do Sul no final do século XIX. Ao retornar à Inglaterra fundou, em 1908, o Movimento Escoteiro, inicialmente formado só por meninos e rapazes. O propósito era o de desenvolver o caráter dos afiliados, capacitando-os em treinamentos de auto-suficiência e de sobrevivência ao ar livre. O movimento

## Reading & writing

### World Scout Symbol



The ten points on the stars represent the points of the Scout Law:

- |              |             |
|--------------|-------------|
| 1. Honorable | 6. Kind     |
| 2. Loyal     | 7. Obedient |
| 3. Helpful   | 8. Cheerful |
| 4. Friendly  | 9. Thrifty  |
| 5. Courteous | 10. Clean   |

Baden-Powell was a British soldier and the founder of the World Scout Movement in 1908. He chose the colors white and royal purple for the World Scout symbol because, in heraldry, white stands for purity and purple for leadership and helping others.

**Practice 12**

Match the columns

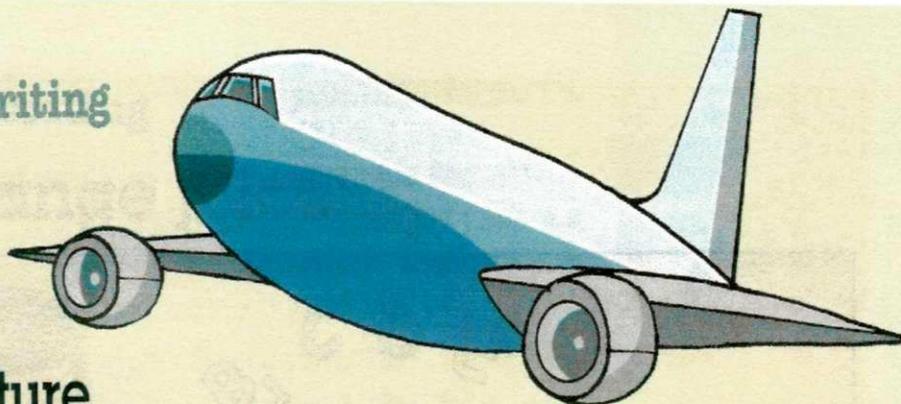
- Assinale na 2ª coluna a tradução correspondente às palavras da 1ª coluna.

- |                 |                    |
|-----------------|--------------------|
| 16. Truth       | ( 8 ) força        |
| 17. Knowledge   | ( 6 ) laço         |
| 18. Turns       | ( 10 ) amável      |
| 19. Duty        | ( 9 ) útil         |
| 20. Law         | ( 13 ) limpo       |
| 21. Bond        | ( 11 ) alegre      |
| 22. Brotherhood | ( 14 ) heráldica   |
| 23. Strength    | ( 4 ) dever        |
| 24. Helpful     | ( 12 ) econômico   |
| 25. Kind        | ( 7 ) irmandade    |
| 26. Cheerful    | ( 2 ) conhecimento |
| 27. Thrifty     | ( 15 ) roxo        |

28. Clean ( 1 ) verdade  
 29. Heraldry ( 5 ) lei  
 30. Purple ( 3 ) ações

## TEXTO 9

### Reading & writing



### The departure

I'm leaving on a giant jumbo jet  
 Leaving my love and sweet passion behind  
 Can't stay any longer and I regret  
 But my lover is always on my mind

Thick and white is the cloud  
 The noise is not so loud  
 Clean and blue is the sky  
 Here I am flying high

She kissed me and smiled at me  
 She said she would wait for me  
 Leaving on a jumbo jet  
 Her face I'll never forget

The dawn is breaking, it's morn  
 A new and nice day is born  
 Dreams fly on a jumbo jet  
 Is life a trip or a bet?

### Practice 19

#### Questions on the text

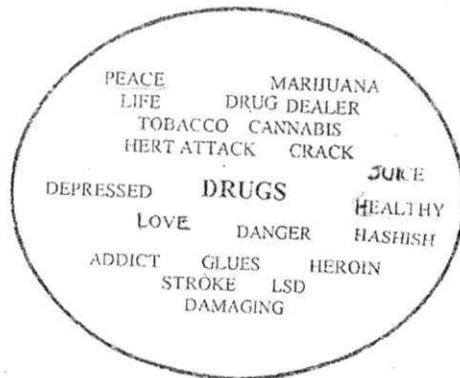
- Leia o texto e responda às perguntas em português, usando APENAS uma ou, no máximo, duas palavras.
  1. Qual o tema do texto? Despedida.
  2. A mensagem do poema é dirigida à/ao: Leitor.
  3. Se o poema fosse escrito por uma mulher, falando de seu namorado, que palavra deveria ser substituída além de *she*? Her.
  4. Em qual período do dia se passa a história? Manhã/ Madrugada.
  5. O poema foi escrito a bordo de um jumbo. O avião estava decolando, voando alto ou pousando? Voando alto.
  6. A pergunta feita no final do poema é uma questão romântica, filosófica ou social? Filosófica.

DRUGS

I- LEIA SILENCIOSAMENTE, PENSE SOBRE AS RESPOSTAS, E RESPONDA PRA SI

1. O que você sabe sobre drogas?
2. O que é considerado droga para você?
3. Quais são alguns efeitos de drogas diferentes?
4. Você pode pensar em três razões que fazem as pessoas usarem drogas?
5. Usar drogas está na moda?

II- O GRUPO DE PALAVRAS E MARQUE AS QUE NÃO SE RELACIONAM COM DROGAS.



II - CLASSIFIQUE AS PALAVRAS QUE SOBERRAM DE ACERDO COM O BOX ABAIXO.

TIPOS DE DRUGAS	CONSEQUÊNCIAS

Read the following text and match the types of drugs and their effects:

Drugs

1. Stimulants: ecstasy, speed, cocaine ("snow", "base", "coke"), crack, poppers (vapours), etc.
2. Depressants: heroin, tranquilizers, opium, solvents (glues)
3. Hallucinogens: LSD (acid), cannabis ("dope", "grass", "pot"), hashish ("hash")

Effects

- ( ) They alter the way a person sees, hears and feels things, causing hallucinations and confusion.
- ( ) They make everything seem to go faster, including thoughts, speech and your whole body.
- ( ) They slow everything down, including thoughts, speech and the body.



Some drugs are particularly dangerous and may damage your brain, health, sex performance, appearance, etc. Read the information:

Ecstasy: the body overheats, there is danger of a heart attack or a stroke, dehydration and even death.

Cocaine: its users feel "on top of the world" for a short period of time. Then, they become depressed and want more and more, to feel high again.

Many of them become dependent on the drug and will do anything to obtain it: blackmail, steal, even kill. There is also the danger of damaging the inside of the nasal membrane and the risk of sudden heart failure.

Crack: same effects as those of cocaine, but more powerful. Only one experience may be enough to cause addiction. A lot of crimes are committed by people who need money to buy crack. It is terribly destructive and it is difficult to become "clean", "to kick the habit", "to get off the drug".

How do you say "no" to drugs?

I just say "No!" or "No, thank you!"

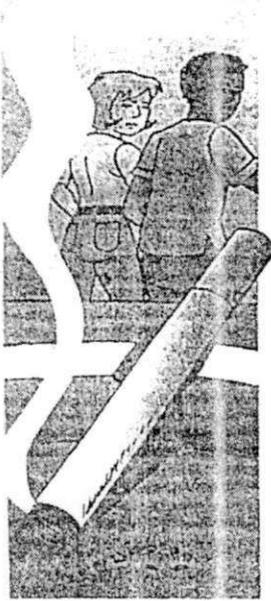


Leia o texto e responda em português.

1. O que o autor faz no primeiro parágrafo do texto "Just say no"?
2. Quais são as drogas apresentadas e o que o autor discute sobre elas?
3. Que efeitos os usuários sentem ao utilizarem
  - a) Crack
  - b) Cocaína
4. Qual a pior droga e por que é considerada a pior? Retire do texto o parágrafo que justifica sua resposta.
5. Que gênero textual você acabou de ler? Um artigo, sinopse, texto informativo ou um depoimento?

## TEXTO 3

## LEITURA PROFUNDA

**Smoking Makes People Unattractive and Ill**

*It is hard to understand why people continue smoking because they know that smoking does a lot of harm to their health. Boys and girls normally start smoking when they are teenagers. They think that smoking makes them more attractive and interesting. Nothing could be less true: they should be careful with the effects of advertisement.*

*In fact, smoking makes boys and girls smell bad and their teeth yellow; therefore, they become unattractive. Who wants to kiss or hug a boy or a girl like that? Also, smokers could use the money they spend on cigarettes on taking their boyfriends and girlfriends to the cinema, which would make them really attractive. In short, smoking does not make one more interesting.*

*Besides, as said above, smoking causes a lot of illnesses. If smokers do not care about their appearance, they should care about their lives at least.*



*Keep away from cigarettes!*

Há hoje uma campanha muito forte contra fumantes. Você acha que é justa?

Veja o anúncio e responda:

- 1) Por que será que o autor escolheu uma criança para um anúncio contra o fumo?
- 2) Apresente alguns motivos pelos quais as pessoas não deveriam fumar.

**Questões para casa:**

- 1) Faça uma leitura rápida e identifique qual é o assunto do texto "Smoking makes people unattractive and ill"
- 2) Em que seção do jornal poderia vir um texto como esse?
- 3) A que tipo de leitor se dirige o texto?

## ANEXO D

## QUADRO DOS SINAIS DAS TRANSCRIÇÕES DAS AULAS

SÍMBOLO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
[[	Fala simultânea	A <sub>9</sub> – Shorte? [[ A <sub>1</sub> – Shorte? (Aula1, l.190-192)
[	Sobreposição de vozes	P – É::: USA que é estados unidos vem outro número [ A <sub>5</sub> – Estados unidos (Aula 1, l. 20-22)
(+)	Pausas	P – 54 (+) vejam a foto aí (+) vejam a foto aí/ que foto é essa aí? (+) tem uma pessoa/ olhando o que?/ onde é que ela está? (Aula 1, l. 1-2)
( )	Dúvidas e suposições	P – E qual é a diferença entre (+) os dois filmes? (+) o mais antigo e o mais recente (+++) qual é a diferença que existe assim em termos de qualidade vocês podem (pensar) (Aula 3, l.419-421)
/	Truncamento brusco	cf. exemplo acima
MAIÚSCULA	Ênfase	P – Quando terminar vocês vão sair/ ENQUANTO vocês/ enquanto vocês demorarem/ não ajudarem a compreend/ na compreensão do texto aí vocês vão ficar na sala (Aula 1, l.133-135)
(( ))	Comentários do analista	P – Então/ EM INGLÊS pra gente perguntar o número/ é o título do nosso texto olhe (+) ((a professora escreve o título no quadro)) <i>what</i> (+) <i>size</i> (+) <i>what size/ do you wear?</i> (Aula 1, l.9-11)
?	Interrogação	cf. exemplos acima
:	Alongamento do som	cf. exemplo acima
P	Professora	cf. exemplos acima
A	Aluno	Cf. exemplo acima
AS	Alunos	AS – NÃ:O (Aula 1, l.59)
VD	Vice-diretora	VD – P tu tem a terceira aula? (Aula 1,l.57)

Quadro 4 – Símbolos para as transcrições das aulas adaptado de Marcuschi (1997)

## ANEXO E

## TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DE LEITURA

**AULA 1 – 11/07/2007 (Unidade 3 do livro – texto 3 “What size do you wear?”, p.54)**

Contextualização: nos primeiros 20 minutos dessa aula a professora corrigiu um exercício gramatical das páginas 46 e 47 sobre o passado dos verbos.	
P – 54 (+) vejam a foto aí (+) vejam a foto aí/ que foto é essa aí? (+) tem uma pessoa/ olhando o que?/ onde é que ela está?	1 2
A <sub>2</sub> – Escolhendo sapato	3
P – Escolhendo o sapato dele né? Quando a gente vai escolher sapato em uma loja o que é que o vendedor pergunta a gente? (+) depois que a gente escolhe?	4 5
A <sub>2</sub> – Qual o número	6
P – Qual é o número? Qual é o seu tamanho não é?	7
A <sub>2</sub> – E qual é a cor que você quer/ qual é a cor	8
P – Então/ EM INGLÊS pra gente perguntar o número/ é o título do nosso texto olhe (+) ((a professora escreve o título no quadro)) <i>what (+) size (+) what size/ do you wear?</i>	9 10 11
A <sub>5</sub> – <i>What size do you wear?</i>	12
P – Isso é o vendedor que pergunta a gente né? <i>What size do you wear?</i> / vocês acham/ vocês acham que o número/ aliás quando vocês pedem um sapato tem diversos números não tem? assim/ em país tal o número é tal/ estados unidos no Brasil tem um número diferente por que será que tem um número diferente	13 14 15 16
A <sub>2</sub> ?	
((barulho))	17
P – Normalmente vem assim brasil número tanto	18
A <sub>2</sub> – É	19
P – É::: USA que é estados unidos vem outro número	20
[	21
A <sub>5</sub> – Estados unidos	22
[	23
A <sub>2</sub> – Eu calço 39/ eu calço 39-40	24
P – Não é assim que vem? por que será que vem assim?/ num sapato vem três números diferentes por quê?	25 26
A <sub>2</sub> – Por causa do tamanho do pé da gente professora	27
P – Hein gente?	28
A <sub>3</sub> – Porque lá eles calçam um pé diferente aqui é outro	29
P – Porque aqui tem uma certa medida pra/ pra/ é::: os calçados estados unidos têm um padrão né? Estados unidos têm um padrão e/ outro país	30 31
A <sub>6</sub> – ((incompreensível)) nos estados unidos porque têm o pé grande	32
((risos))	33
P – ((rindo)) por isso tem que adaptar não é?/ porque tem realmente ((rindo))	34
[	35
A <sub>4</sub> – O meu pé é	36
pequeninho	37
A <sub>1</sub> – Cada país tem seu padrão	38
[	39
A <sub>7</sub> – É/ tem cada pé	40
[	41

P – Normalmente é menor né o número?	42
[	43
A <sub>3</sub> – As nega/ os números dos pés das nega é 42 ((risos))	44
A <sub>2</sub> – Principalmente aqueles jogadores de basquete mesmo ó	45
A <sub>6</sub> – Tem uma nega ali que eu conheço que ela/	46
[	47
P -	48
Vejam aí uma coisa olha/ o que	48
é que vocês conseguem ver aí nesse texto?/ tem uma figura com sapatos que	49
parece ser uma loja/ certo? (+) o título do texto/ é uma pergunta que vocês/	50
aquela pergunta que o vendedor faz a gente né?/ qual é o seu número? Quanto	51
é que você calça?/ num é?	52
((A vice-diretora aparece na porta da sala))	53
A <sub>6</sub> – Já acabo:::u	54
VD – P tu tem a terceira aula?	55
P – Não	56
VD – tu poderia ficar aqui até a professora de português chegar?	57
P – Posso	58
AS – NÃ:O	59
P – ((a professora diz para os alunos)) A gente vai terminar o texto	60
A <sub>7</sub> – Suicídio suicídio	61
P – É SÓ a gente terminar o texto	62
((barulho))	63
P – PSSSSSIU/olhe/é:::/ e tem uma tabelinha aqui que tabelinha é essa?/no	64
texto?/ tabela de preço é?/vejam aí que tabela é essa	65
A <sub>1</sub> – Tabela de número	66
A <sub>2</sub> – É o número de sapato	67
P – Número de sapatos de que países?	68
A <sub>1</sub> – Brasil	69
A <sub>9</sub> – estados unidos e:	70
P – estados unidos e o outro?	71
A <sub>9</sub> – Não sei não	72
P – Reino unido né?/ <i>united kingdom</i> (+) então vejam só aqui/ é::: tentem/ fazer	73
o seguinte (+) eu sei que vocês vão dizer não eu não sei eu não sei mas de eu	74
não sei eu tô dizendo TENTEM/ fazer uma leitura/ silenciosa/ quando vocês	75
tiverem/ terminado de/ line/ linearmente/ fazer aquela leitura ó/ aí vocês digam	76
que é pra gente retornar a fazer uma leitura/ DURANTE/ fazer outra leitura no	77
caso/ é::: durante a leitura/ que vocês vão fazer agora silenciosamente cada um	78
no seu cantinho não é?/ tentem identificar/ algumas palavras que vocês/	79
conhecem/ ou algumas palavras que parecem com português/ quando vocês	80
terminarem essa primeira/ terminarem essa primeira leitura/ aí eu vou perguntar	81
a vocês/ quais foram as palavras que vocês conseguiram compreender pra	82
montar algum sentido/ tá bom?/ então façam essa leitura	83
A <sub>6</sub> – Professora deixa eu perguntar uma coisa	84
A <sub>5</sub> – Não não não	85
P – Tem cinc/ é:::/ dois minutos já é o suficiente né pra vocês passarem os olhos	86
nesse texto	87
((conversa paralela entre os alunos))	88
A <sub>1</sub> – Eu peguei a palavra sapato <i>wear</i>	89
((alunos fazem o exercício))	90
((1 minuto e 10 depois))	91
P – Terminou de ler o texto? Todo mundo terminou? terminou não foi A <sub>4</sub> ?	92
A <sub>1</sub> – Brasil e sapato	93
P – Olhe/ quem eu perguntar e não responder eu vou diminuir ponto viu?	94
A <sub>6</sub> – Professora dê o visto aqui no meu (+) dê o visto no meu	95
P – De novo?	96

((Barulho))	97
P – Vocês já viram no início do ano o vocabulário relacionado à roupa inclusive o verbo não foi?	98
((Barulho))	99
P – Pessoal/ eu pedi pra vocês ler o texto não foi?	100
((Barulho))	101
P – PRONTO?	102
A <sub>1</sub> – Professora eu entendi sapato e Brasil	103
((conversas paralelas))	104
P – Vamos lá/ eu espero que vocês já tenham lido né?! então vamos tentar entender mais ou menos o que diz o texto (+) o texto começa com uma pergunta né?! <i>did you know that/ did you know that there is not a universal system for sizes in clothes and footwear?</i>	105
A <sub>1</sub> – Sapato	106
P – <i>Footwear</i> seria?	107
A <sub>1</sub> – Sapatos	108
A <sub>2</sub> – Sapato	109
P – Sapatos é? E <i>clothes</i> / seria o que?	110
A <sub>1</sub> – Tênis	111
A <sub>5</sub> – Eu já falei	112
P – Se vocês tivessem lido o texto todo não diria/	113
A <sub>1</sub> – [ Tênis	114
P – Vocês lembram que a gente viu esse/ aqui no início não foi?	115
A <sub>7</sub> – Professora o que é <i>size</i> ? <i>Size</i> é o que?	116
P – Lembram disso aqui não foi? <i>Department</i> ((escreve a palavra no quadro)) (+) não foi?! de roupas?	117
A <sub>7</sub> – Professora o que é <i>size</i> ?	118
P – Tamanho número (+) aí vem aqui ó/ é:::	119
A <sub>7</sub> – [ Tá vendo? ((fala para outro aluno))	120
P – Você sabia que o que?	121
A <sub>1</sub> – Você sabia	122
P – Qual seria essa pergunta aí que que::: o autor tá fazendo? (+) a gente não comentou anteriormente que os números não são iguais em alguns países?	123
A <sub>2</sub> – Professora deixa eu ir ((inconpreensível))	124
P – Quando terminar vocês vão sair/ ENQUANTO vocês/ enquanto vocês demorarem/ não ajudarem a compreend/ na compreensão do texto aí vocês vão ficar na sala	125
A <sub>2</sub> – Então vamo entender logo aí pra gente/	126
A <sub>7</sub> – [ A gente o que?	127
A <sub>8</sub> – Tu não abre nem o livro	128
A <sub>2</sub> – O livro tá aqui	129
A <sub>8</sub> – Cadê? Deixa eu ver	130
P – Vamos ver o restante aqui?! e aí?! o que foi que vocês entenderam dessa primeira aí?	131
A <sub>1</sub> – Ó aí você sabia	132
P – <i>There is not a universal system universal</i> parece com o que?	133
A <sub>1</sub> – Universal? Mundo?	134
P – <i>System</i> parece com o que? A segunda pa/ a primeira palavra aí da segunda linha?	135
A <sub>1</sub> – Sistema?	136
P – Sistema universal <i>for sizes/ sizes</i> que tá aqui ((mostra o título do texto escrito no quadro))	137
	138
	139
	140
	141
	142
	143
	144
	145
	146
	147
	148
	149
	150
	151

A <sub>1</sub> – Número? Tamanho?	152
P – Então/ não há um sistema universal/ aliás/ é/ não há um sistema universal in clothes/ and footwear/ footwear vocês disseram que era sapato não foi?	153
A <sub>5</sub> – É não professora sapato não	154
P – E <i>clothes</i> é o que? Que a gente usa	155
A <sub>1</sub> – Roupa	156
P – Então não é universal não é?/ aqui no Ca/ é /é::: ele faz uma pergunta sabia que não é:::/ não há um sistema universal/ pra é::: roupas e sapatos?/ aí vem aí/ <i>many countries have their own sizes</i> (+) <i>countries</i> seria o que? (+) o Brasil é um <i>country</i> os estados unidos é um <i>country</i>	157
A <sub>1</sub> – País	158
A <sub>2</sub> – País	159
P – Então <i>many countries have their own sizes</i> (+) muitos países teriam o que?/ <i>their own sizes/ which cause some confusion/ to visitors</i>	160
A <sub>1</sub> – Professora <i>which</i> é o que?	161
P – <i>Confusion</i> parece com o que?	162
A <sub>1</sub> – Confusão	163
P – Confusão to <i>visitors/ visitors</i> parece com o que?	164
A <sub>5</sub> – Visitantes	165
A <sub>1</sub> – Para?	166
P – Para quem? Os visitantes não é?	167
A <sub>2</sub> – Para os visitantes	168
P – ((Para A <sub>1</sub> )) Eu quero que você siga o texto que essa parte a gente já avançou (+) e isso aí causa o que nas pessoas?	169
A <sub>2</sub> – Muita confusão	170
P – Confusão né? De repente você chega/ viaja é:::/ pra um lugar desses ou então chega numa loja de importados e diz assim eu quero um sapato tal número/ que é o seu/ se você não experimentar antes aí você ((Barulho))	171
P – Aí tem aqui ó <i>in the usa shirt sizes are commonly classified as s</i> (+) então que país é esse aí que o segundo parágrafo tá falando? (+) ãh?	172
A <sub>1</sub> – Estados unidos	173
P – Estados unidos/ <i>shirt sizes/</i> me empresta aqui ((pede o pincel ao aluno e escreve no quadro ' <i>shirt sizes</i> ')) e o que seria <i>shirt sizes</i> ?	174
A <sub>4</sub> – Shorte e saia	175
P – Hein gente?/ <i>shirt/</i> já ouviram falar em <i>t-shirt</i> ? (+) olhe/ eu pedi pra vocês/ colarem/ vestimentas/ não foi?/ eu pedi pra vocês colarem vestimentas e/ colocar em inglês/ tal vestimenta que vestimenta é esse <i>shirt</i> aí?	176
A <sub>9</sub> – Shorte?	177
[[	178
A <sub>1</sub> – Shorte?	179
P – Não	180
A <sub>4</sub> – Saia? Blusa?	181
P – Finalmente né?/ depois de eliminar (+) é::: nos estados unidos o que é que a gente tem aqui? <i>Shirt sizes</i> ?/ o que seria <i>shirt sizes</i> ó? ((aponta para o quadro))/ <i>shirt</i> tá aqui ó <i>SHIRT</i> / é isso aqui	182
A <sub>2</sub> – Ah camisa blusa	183
P – Então <i>size</i> é o que?	184
A <sub>1</sub> – Tamanho	185
[[	186
A <sub>2</sub> – Tamanho	187
P – Tamanho/ tamanho de que? (+) das camisetas blusas não é?	188
A <sub>1</sub> – É	189
P – É::: em que país aí?/ aí tem o seguinte/ <i>in the usa/</i> segundo parágrafo todo mundo acompanha aí né A <sub>8</sub> ?/ livro fechado A <sub>8</sub> ?	190
	191
	192
	193
	194
	195
	196
	197
	198
	199
	200
	201
	202
	203
	204
	205
	206

((Barulho))	207
P – 54/ <i>in the usa/ nos estados unidos/ shirt sizes are commonly/ o tamanho de</i>	208
de blusas são o que?	209
A <sub>1</sub> – S	210
P – <i>Commonly</i> parece com o que? (+) o que é que quer dizer aqui ó esse	211
essezinho de <i>small</i> ?/ esse m?	212
A <sub>7</sub> – Pequeno	213
A <sub>2</sub> – Comum?	214
P – Vamos pensar aqui/ que tamanho são as camisetas?/ quando vocês vão	215
comprar uma camiseta/	216
	217
A <sub>2</sub> – [ Pequeno médio e grande	218
	219
P – [ Vocês pedem ela o que? (+) hein gente?/ P M?	220
A <sub>7</sub> – P M e G	221
P – G/ pra quem é gordinho vai ter o que?	222
A <sub>1</sub> – GG	223
P – Extra G	224
A <sub>10</sub> – Ou GG	225
A <sub>2</sub> – Pequeno médio grande	226
	227
P – Ou então GG né?/	228
	229
A <sub>2</sub> – [ Pequeno médio ou grande	230
	231
P – [ Aí aqui tem assim ó/ quando você quer uma camisa	232
pequena/ nos estados unidos então você costuma dizer que a camisa é?/ S né?/	233
S de <i>small</i> / de pequeno ((escreve a letra S, a palavra <i>small</i> e a palavra pequeno	234
no quadro)) M <i>medium</i> ((escreve 'M – <i>medium</i> – médio' no quadro))	235
	236
A <sub>5</sub> – [ M é médio	237
	238
P – [ Essa palavra	239
aqui fica igual né? ((referindo-se ao <i>Medium</i> ))/ L de large ((escreve no quadro))/	240
e XL de/ <i>extra-large</i> / esse aqui/ aqui tem/ é: XG equivale à/ extra-grande	241
((escreve 'XL – <i>Extra-large</i> – Extra-grande' no quadro))	242
	243
A <sub>8</sub> – [ Extremamente largo	244
P – <i>Let's compare</i> /	245
	246
A <sub>1</sub> – [ Compare	247
P – Olha aí o convite que ele faz/ <i>let's compare/ some shoes sizes/ in brazil</i>	248
	249
A <sub>1</sub> – [ Brasil	250
P – <i>in the usa</i> /	251
	252
A <sub>1</sub> – [ Estados unidos	253
P – <i>And in the/ uk</i> / então vamos compare/	254
	255
A <sub>1</sub> – [ Reino unido estados unidos e Brasil aí	256
	257
P – [ seria o que?	258
A <sub>6</sub> – Vamos comparar	259
P – Comparar/ alguns tamanhos de que?	260
A <sub>7</sub> – De camisa	261

P – De camisa aí?/ esse seria camisa nesse box?	262
A <sub>5</sub> – De sapatos	263
P – De <i>shoes</i> né?/ <i>shoe</i> que no caso serve pra calçar o? (+) <i>feet</i> (+) ou então <i>foot</i> (+) os pés/ aí vem aqui é:::/ de ques (+) de que países/	264 265
A <sub>1</sub> – [ Brasil estados unidos e/	266 267
P – [ Por exemplo	268 269
A <sub>1</sub> – [ Reino unido	270 271
P – [ se eu quero	272 273
trinta e/ o número 36/ é::: no reino unido/ <i>united kingdom</i> / que número eu devo pedir lá?/ eu quero um sapato o que?/ que número?/ <i>no/ no::: united kingdom/ no</i> reino unido	274 275 276
A <sub>6</sub> – 4	277
P – 4 né?/ se eu por exemplo calçar/ 35/ lá nos estados unidos qual seria meu número?	278 279
A <sub>1</sub> – [ É 5	280 281
P – 5/ e se eu calçar/ se você calçar que não dá pra eu calçar 40 que é muito grande/ é: 40/ nos estados unidos/ no reino unido você calça que número?	282 283
AS – 6	284
P – 6 né?/ então aí tem umas diferenças/ aí vocês vão pegar um lápis GRAFITE/ o lápis grafite né?/ vocês estão entendendo? Grafite/ pra marcar aqui <i>yes</i> e <i>no</i> (+) leiam aí/ o que é que tá pedindo nesse exercício aqui?/ vocês só vão ler e marcar com x/ leiam aí o que é que tá pedindo	285 286 287 288
((conversas paralelas))	289
P – Hein gente?/ o que é que tá pedindo?/ vou terminar o texto ((diz para um aluno que se levanta para sair))/ na página 54/ eu vou pedir para quem ler?/ quem é/ quem é que:::/	290 291 292
[	293
A <sub>6</sub> – A <sub>1</sub>	294
[	295
P – Ler aí o que é que pede	296
A <sub>2</sub> – Ler A <sub>1</sub>	297
P – Ninguém quer ler é? Então eu vou ler	298 299
[	300
A <sub>6</sub> – A <sub>1</sub> aqui:::	301
A <sub>1</sub> – Me dê aí ((pede o livro ao colega))	302
P – Tá na página 54	303
A <sub>1</sub> – 64?	304
P – cinco quatro	305
A <sub>6</sub> – 64 ((rindo))	306
P – O que é que tá pedindo a questão aí?	307
A <sub>1</sub> – ((O aluno ler o quesito)) Leia as informações abaixo baseados no texto e decida/ se/ estão corretas <i>yes</i> / ou incorretas <i>no</i> / marcando as respostas no quadro ao lado	308 309
P – Então se estiver corretas vocês vão marcar/	310
AS – Yes	311
P – Um x no <i>yes</i> / se estiver errada/	312
A <sub>1</sub> – No	313
P – Correta e se estiver errada vão marcar <i>no/ no</i> né? (+) número 1 diz o seguinte (+) <i>the sentence/ what size do you wear/ corresponds/ in portuguese/ to something as/ corresponde a que?/ em português gente/ rápido/ qual é o seu</i>	314 315 316

número né? Que tem aí?	317
A <sub>1</sub> – É	318
P – 2/ é:::/ aliás/ e aí?/ o número 1 é verdadeiro ou falso?	319
AS – É verdadeiro	320
A <sub>1</sub> – Yes	321
A <sub>2</sub> – Yes	322
P – É verdade que <i>in portuguese/ whats/ what size do you wear/</i> corresponde a que número você calça?	323
A <sub>2</sub> – Yes	324
P – Pode ser né? (+) então/ número 1 yes/ o 2/ <i>the text is an/ interpretation of/ the differences/ that/ exist in the world</i>	326
A <sub>2</sub> – No	327
A <sub>1</sub> – Yes	328
P – O texto/ é uma o que?	329
A <sub>5</sub> – Interpretação	330
P – Interpretação	331
A <sub>5</sub> – Das diferenças entre os países	332
P – Que existe/ entre o mundo?/ diferenças?/ hein gente?	333
A <sub>2</sub> – No	334
P – É a diferença em relação a que?	335
A <sub>1</sub> – Ao mundo	336
P – Ao tamanho né?/ a padrões aí/ de de de roupas/ e calçados	337
A <sub>5</sub> – Professora ó A <sub>2</sub> botando <i>not</i> ali	338
P – Dá no mesmo <i>not</i> é no/ 3	339
A <sub>5</sub> – Mas aqui tem <i>no</i>	340
P – <i>Some sizes of shoes/</i> então já sabem o que é que significa <i>shoes né?/ clothes</i> é o que?	341
AS – Sapato	342
P – Sapato/ então aí/ <i>é/ some sizes of shoes/ and clothes are universal</i>	343
A <sub>1</sub> – Esse é <i>yes</i>	344
A <sub>5</sub> – No	345
A <sub>2</sub> – Yes	346
P – Alguns são universais?	347
A <sub>5</sub> – No	348
P – Ou todos são diferentes?	349
A <sub>2</sub> – São universais professora	350
P – No texto diz o que? MUITOS países têm seus próprios números/ então muito significa	351
A <sub>2</sub> – Universal	352
P – Não significa poucos né?	353
A <sub>1</sub> – Então é o que? No?	354
P – Então/ aqui ta be:::m é:::/ afirmando assim que alguns do sap/ <i>some sizes of shoes and clothes are universall</i> alguns são universal?	355
A <sub>2</sub> – Nem todos	356
A <sub>10</sub> – Alguns são	357
A <sub>1</sub> – São professora	358
A <sub>6</sub> – São	359
A <sub>5</sub> – São	360
P – Se aqui tá dizendo lá em cima que/ MUITOS países têm suas PRÓPRIAS medidas/ é porque alguns vai/ vai ter igual né?/ medida igual/ porque senão ele dizia assim/ é:::/ que nenhum país/ tem/ a:::/ os tamanhos iguais né?	361
A <sub>1</sub> – Então é o que?	362
P – Aqui tá dizendo alguns países têm o mesmo padrão?	363
A <sub>10</sub> – Sim	364
P – Sim né?/ Alguns vão ter né?	365
	366
	367
	368
	369
	370
	371

	[	372
A <sub>2</sub> –	Então bota yes	373
P –	NÃO todos	374
	[	375
A <sub>2</sub> –	Tu errou ((dizendo para um colega))	376
P –	4/ a pair of shoes size/ sh:::/ um par	377
	((Barulho))	378
	[	379
A <sub>5</sub> –	Yes yes	380
P –	Um par de que?	381
A <sub>5</sub> –	Correspondente ao número 38 no Brasil	382
	[	383
P –	<i>in the usa corresponds to size 38 in</i>	384
	<i>brazil?</i>	385
A <sub>2</sub> –	Yes	386
P –	É verdade?	387
A <sub>2</sub> –	Yes professora	388
P –	Então vamos lá/ 6 ponto 2/ aliás 6 e meio/ equivale à que número no Brasil?	389
AS –	Yes	390
	[	391
P –	Yes né? E o 5?	392
A <sub>2</sub> –	No	393
P –	<i>A pair of shoes size nine/ então um par de sapatos nine ((escreve no quadro</i>	394
	<i>o número 9))/ in england/ most probably corresponds to the size ((escreve 10 e</i>	395
	<i>meio no quadro))/ então aqui/ essa medida aqui é na england/ que é reino unido</i>	396
	<i>não é? ((escreve reino unido encima do número 9))/ equivale a isso? ((aponta</i>	397
	<i>para 10 e meio))</i>	398
A <sub>6</sub> –	É verdadeiro	399
P –	<i>And/ to/ 43 in brasil?</i>	400
A <sub>5</sub> –	Verdadeiro/ é verdadeiro	401
P –	E aí?	402
A <sub>10</sub> –	Eu botei yes	403
A <sub>7</sub> –	Yes	404
A <sub>5</sub> –	É verdadeiro	405
P –	43?/ será?	406
A <sub>2</sub> –	No	407
A <sub>5</sub> –	É homi	408
A <sub>2</sub> –	Professora	409
	((risos))	410
P –	Vejam só aqui ó/ que relação aqui ó/ trinta e/ o número 34/ equivale a 3 e	411
	meio/ o número 35 equivale	412
	[	413
A <sub>2</sub> –	É no professora	414
P –	Vamos ver se/ se:/ então o número 34/ é::: correspondente a 30 e no Brasil/	415
	no Brasil/ 34/ equivale a/ 3 e meio/ e lá é::: 2/ aí vamos ver qual é a diferença	416
	entre 34 e 35 né?/ o número seguinte 35 qual é a diferença que há entre um	417
	número e outro? (+) ume meio né?/ um e meio/ a diferença (+) cada número pra/	418
	outro/ no Brasil a diferença é um né?/ 34/ a diferença para o 35/ é 1/ do número	419
	3 e meio/ a diferença/ para o próximo número/ é um e meio ((escreve 1 e meio	420
	no quadro)) e lá/ a diferença entre 2/ e 3 e meio aqui é qual?/ vejam aí a dife/	421
	somem aí 3 números que dá mais de 40/ vejam aí se vocês conseguem fazer	422
	essa conta agora	423
A <sub>5</sub> –	((O aluno entra na sala)) Oxe ainda não terminou essa (incompreensível)	424
	aí?	
A <sub>6</sub> –	Olha aí professora	425

P – A diferença entre/ os estados unidos aumenta/ 1 e meio	426
((Barulho de celular tocando)) ((o aluno A <sub>3</sub> fica escutando música com o celular na sala))	427
A <sub>2</sub> – Ó aí professora ((mostrando o aluno com celular))	428
P – Não assim não pode	429
((Barulho))	430
P – Teria que aumentar quanto gente?/ daí pro 7?	431
A <sub>5</sub> – 7 e meio	432
P – Para 41 ó	433
A <sub>4</sub> – Tem que aumentar 3 homi não é não?	434
P – Hein gente?/ aumentaria 1 e meio/ então ficaria quanto? (+) hein gente? (+)	435
9 né?/ ficaria 9/ e lá na Inglaterra? (+) 5 ponto do: é:::/ ((incompreensível)) ia	436
aumentar 1 e meio aí ficaria aí/ 7 ponto o que?	437
A <sub>6</sub> – 7 e meio	438
P – E aqui no 42? Quanto era que ficaria aqui aumentando 1 e meio?	439
[	440
A <sub>5</sub> –	441
10	442
P – 10 e meio né?	443
A <sub>5</sub> – 10 e meio	444
P – E quanto é que ficaria aqui?	445
A <sub>5</sub> – 9	446
A <sub>1</sub> – 9	447
P – 9	448
A <sub>5</sub> – Tá errado	449
A <sub>1</sub> – Tá errado então é <i>no</i>	450
P – Então aqui já estaria errado né?/ só porque em 42/ o número teria que ser	451
equivalente a 43 no Brasil só em 42 é que é essa medida aqui né?/ logo/ a 5	452
está/ a gente marca aqui <i>no</i> não é?	453

**AULA 2 – 18/07/2007 (Material extra - texto “Tupy Orange Juice”, p.46 do volume da 6ª série do livro *English in Formation*)**

Contextualização: a professora entrega aos alunos o livro da 6ª série	
P – Página 46	1
((Barulho))	2
P – Aí na página 46 tem um texto não é? (++) eu quero que vocês (++)	3
observem esse texto (++) e me digam (++) Dá pra a gente começar? (++) Dêem	4
uma olhada nele/ e me digam o que é que vocês acham/ qual é o gênero	5
textual? Quando eu falo em gênero eu falo o seguinte/ se é uma carta/ se é uma	6
receita	7
A <sub>5</sub> – É uma receita	8
[	9
A <sub>3</sub> – Que página é essa?	10
[	11
P – Se é um artigo (++) se é uma sinopse/ se é uma propaganda	12
[	13
AS –	É uma propaganda
P – Por que que vocês acham que é uma propaganda?	14
A <sub>8</sub> – Porque tem uma embalagem aí com	15
[	16
	17

A <sub>4</sub> –	Tá em que página?	18
AS –	46	19
P –	Então pela própria figura/ vocês conseguem/ deduzir que é uma propaganda né? (++) o que é que vocês acham assim quando o produtor faz uma propaganda o que é que ele vai explorar? O que é que ele vai dizer nessa propaganda sobre o seu produto?	20 21 22 23
A <sub>1</sub> –	Diz que o produto é bom faz bem	24
P –	E vai tentar tudo isso pra tentar fazer o que? Convencer né?	25
A <sub>5</sub> –	Pra ficar mais jovem	26
P –	É::: então veja o seguinte (+) qual é o título desse texto aí?	27
A <sub>5</sub> –	O título?	28
P –	Sim	29
A <sub>5</sub> –	Não sei o que laranja	30
P –	<i>Orange Fruit</i> né?	31
A <sub>5</sub> –	Suco de laranja	32
P –	Vocês acham que essa figura esse design que tem aí ó/ dessa propaganda/ é::: gera o desejo de vocês tomarem esse suco?	33 34
A <sub>5</sub> –	Gera	35
P –	Por que?	36
A <sub>3</sub> –	Por que é da 6ª série?	37
P –	Dá água na boca? (++) Então ó/ o produtor (++) o produtor escolheu o que?/ é:::/ uma laranja bem madurinha aqui né?/ Fez um suco bem	38 39
A <sub>6</sub> –	Amarelinho	40
P –	Bem amarelinho/ bem forte e isso aí a figura já é um passo pra o convencimento de vocês/ comprar o produto né? (+) aí eu quero que vocês/ façam o seguinte/ é:::/ façam uma primeira leitura (+) observem o título/ e uma coisa importante que vocês já sabem a figura já ajudou vocês a saberem qual é o produto/ e o título vocês vão me dizer o que com o título? <i>Tupi Orange Fruit</i> seria o que?	41 42 43 44 45 46
A <sub>5</sub> –	É o que?	47
[		48
P –	Esse título	49
[		50
A <sub>5</sub> –	Quer dizer o que? Quer dizer o que?	51
[		52
P –	O que é que vocês podem me dizer mais sobre esse título?// <i>Tupi Orange Juice</i>	53 54
A <sub>1</sub> –	O que é <i>Tupi</i> ?	55
P –	O que seria <i>orange juice</i> ?	56
A <sub>5</sub> –	Laranja	57
A <sub>1</sub> –	Laranja não sei o que?	58
A <sub>4</sub> –	Suco de laranja	59
P –	Suco de laranja/ muito bem/ aí vem aqui <i>Tupi</i> seria o que? A gente tem refrigerante aí tem/ cola/ guaraná /no caso aí seria	60 61 62
A <sub>1</sub> –	A marca	63
P –	Poderia ser a marca do produto né (+) então sabendo do título e::: a figura já ajudando/ já::: predizendo o que é que/ pode conter no texto e sabendo que é uma propaganda aí vocês vão fazer uma primeira leitura e vão sublinhando/ as palavras que se parecem com português/ e as que vocês conhecem tá certo?/ agora sublinhem de grafite (++) não de caneta (+) e depois dessa leitura/ vocês vão me dizer o que foi que vocês compreenderam	64 65 66 67 68 69
	((Os alunos fazem a leitura silenciosa)) ((1 minuto e 45 segundos depois))	70
A <sub>2</sub> –	Pronto professora a gente já terminou aqui	71
P –	Digam aí que palavras vocês encontram no primeiro parágrafo	72

A <sub>5</sub> – Suco de laranja	73
A <sub>2</sub> – Minerais	74
P – Aliás/ tem o titulozinho antes/ tem o titulozinho que tem essas	75
	[ 76
A <sub>6</sub> – ((incompreensível))	77
A <sub>3</sub> – Minerais vitaminas/ eu vou ler esse:::/ esse trecho todinho	78
A <sub>6</sub> – Laranja	79
A <sub>3</sub> – Suco de laranja	80
P – Olha (+) tem esse título aqui (+) tem esse título aqui ó/ tem esse título aqui	81
com essas letras/ e mais isso ((incompreensível)) o que é que significa?/ essas	82
letras aqui?	83
A <sub>5</sub> – Isso aí é as vitaminas	84
P – Então que vitaminas são essas?	85
((Barulho))	86
P – A b1 c d/ e aqui?	87
AS – É cálcio	88
P – Vocês sabiam que existe cálcio no suco de laranja?	89
A <sub>5</sub> – Sabia	90
A <sub>3</sub> – Tem ferro	91
P – Sabiam?	92
A <sub>5</sub> – Ferro arame	93
((risos))	94
P – Então aqui/ no primeiro parágrafo/ vamos ver o que é que tem <i>no other juice</i>	95
<i>provides you more mineral and vitamins than orange juice</i> e aí qual foi que vocês	96
entenderam desse primeiro aí?	97
A <sub>5</sub> – Nada	98
((risos))	99
P – Essa palavras ‘no’ diz alguma coisa pra vocês? ‘no’	100
AS – Não	101
A <sub>5</sub> – Suco de laranja propriedades minerais (++) vitamina	102
((Barulho))	103
A <sub>1</sub> – Professora ‘know’ é o que mesmo?	104
A <sub>5</sub> – E minerais é o que aqui?	105
P – Conhece (++) então vejam só	106
A <sub>5</sub> – Esse segundo parágrafo tá dizendo que:::	107
P – No primeiro parágrafo	108
A <sub>5</sub> – Que contém vitaminas incluindo vitamina d e cálcio	109
P – E cálcio serve pra que?	110
A <sub>1</sub> – Pros ossos	111
P – Aí o que é que vem depois aí? Cálcio (++) cálcio serve pra que? Pros ossos	112
ficarem o que?	113
A <sub>5</sub> – Fortes	114
P – <i>Strong</i>	115
A <sub>1</sub> – Professora tem assim/ e contém vitaminas incluindo vitaminas d/ né? no	116
segundo parágrafo?	117
P – É (+) a vitamina d e o cálcio que é:::/ no suco de laranja muitas vezes a	118
gente acha que o suco de laranja tem mais vitamina c né?/ é:::/ tá resfriado a	119
pessoa indica logo suco de laranja que tem vitamina c e médio também mas	120
aqui no caso do cálcio também contém nesse suco/ e/ ele serve para <i>strong</i>	121
<i>bones/</i> calcificarem os ossos né/ no terceiro parágrafo? No terceiro?/ o que é	122
que diz aí no terceiro?	123
A <sub>5</sub> – Suco de laranja	124
P – Aí diz assim/ no terceiro parágrafo tem/ <i>and/ and/ and it has a great taste</i>	125
A <sub>5</sub> – É o teste né?	126
P – Essa é uma falso cognato daqui a pouco eu lhe explico/ ó <i>and it has a great</i>	127

<i>taste that</i>	128
[	129
A <sub>3</sub> – Testado	130
P – <i>Make you healthy</i> (+) então vejam só aqui ó	131
A <sub>3</sub> – Testado e aprovado	132
P – Vocês viram essa figura (+) e aparentemente/ todo mundo achou que essa	133
figura/ é/ essa figura seria/ sugestiva desperta o o desejo né/ então o que seria	134
<i>great taste?</i> ((conversas paralelas)) Hein gente?	135
A <sub>5</sub> – <i>Great taste?</i>	136
[[	137
P – O que seria <i>great taste?</i> (++) <i>great taste</i> seria o que? (+) essa figura lembrou	138
o que em você?	139
A <sub>5</sub> – Aprovado	140
P – Vocês acham que esse suco é ruim?	141
A <sub>5</sub> – Não que é bom	142
P – Então a propaganda também ela vai convencer o que? Vai dizer a/ no início	143
[	144
A <sub>5</sub> – Foi	145
aprovado	146
P – Diz as propriedades/ né? (+) não é? Diz as propriedades que contém o suco	147
e para quê que servem algumas vitaminas/ e depois ela vai dizer que além disso	148
tudo o suco é/ tem é:/ <i>great taste/ great</i> seria o que? (+) ótimo/ sabor (++) além	149
de ter um monte de vitaminas/ ele ainda é um/ ele tem um <i>great taste</i>	150
A <sub>5</sub> – Um ótimo sabor	151
P – Que faz você ficar o que? (+) e aí? Quando você toma esse suco você fica	152
forte/ logo fica o que? (+) <i>healthy!</i> que é o que? Quando alguém está abastecido	153
de todas as vitaminas quer dizer que ele está com saúde ele está o que?	154
A <sub>2</sub> – Saudável	155
P – Saudável né? (++) por fim o que é que o autor vai fazer aí? Nesse último	156
parágrafo ele diz assim/ <i>try! pulp free! tupy orange juice! for everybody who</i>	157
<i>knows!</i> aí tem aí ó (++) é::: vocês/ que palavras ai aparece com português? (++)	158
dessa dessa depois desse parágrafo que	159
A <sub>1</sub> – Tem polpa de frutas	160
P – Essa polpa seria polpa/ é/ fresquinha não é/ ((incompreensível)) depois de	161
mostrar a propaganda todinha ele vai dizer o que a vocês? (++) depois de	162
mostrar isso tudinho ele vai dizer o que a vocês?/ ele vai dizer que/ <i>try</i> prove	163
né?(++) <i>try!</i> a polpa/ natural como é o nome dessa polpa natural?	164
A <sub>2</sub> – <i>Tupi Orange</i>	165
P – <i>Tupi Orange juice</i> né?/ é:::/ aí o último ele diz <i>for everybody who knows</i> (++)	166
essa palavra <i>for!</i> significa o que? Alguém sabe? (++) ele diz o seguinte <i>for</i>	167
<i>everybody!</i> e <i>everybody</i> alguém conhece?	168
A <sub>1</sub> – Vocês? (++) vocês?	169
P – Olhe/ <i>everybody</i> vocês já ouviram muito em música né?	170
[	171
A <sub>5</sub> – Todo mundo	172
P – Todo mundo/ pra todo mundo	173
A <sub>5</sub> – Pra todo mundo conhecer	174
[	175
P – Lembra do nomezinho o <i>who</i> e o <i>which</i> pra todo mundo	176
A <sub>5</sub> – Conhecer	177
P – Que você/ conhece/ <i>who knows</i>	178
A <sub>5</sub> – <i>Know</i> também é conhecer é?	179
P – É/ aí agora eu quero que vocês copiem um exercício/ sobre esse texto aqui	180
A <sub>6</sub> – Oxe já?	181
A <sub>5</sub> – Qual?	182

A <sub>6</sub> – É esse aqui é professora da página 47?	183
P – 46	184
A <sub>6</sub> – E a senhora não disse que não era esse?	185
P – Pra copiar não/ o exercício eu vou fazer aqui alguma pergunta dessa né que eu vou usar	186
((A professora copia o exercício no quadro))	187
((Os alunos copiam e conversam))	188
P – Ó/ oralmente praticamente a gente já fez isso aqui/ só tem algumas coisinhas que precisa vocês observarem/ não foi? (+) então aqui vai ter o momento que você vai responder em português mas quando precisar citar parte do texto/ aí você vai lá transcrever do jeito que tá lá em inglês certo? (+) então aqui/ letra a tem o seguinte/ 'o texto lido trata-se de uma propaganda' né/ a gente já viu que era uma propaganda/ 'que argumentos o autor usa para convencer o leitor a comprar o produto?'/ 'transcreva os trechos comprovam sua resposta'/ então a gente falou aí justamente sobre quais eram os argumentos/ que ele tá usando aí pra fazer é:::/ o consumidor né/ adquirir o produto/ aí vocês vão pegar onde fica em inglês aí vocês vão colocar o trequinho certo? (+) vão dizer quais são os argumentos (+) bom ele falou isso e isso e isso sobre/ o suco né/ aí tal é::: (++) tal argumento se confirma nesse trecho aqui aí você vai lá e descreve/ em inglês (++) ó aí b 'qual é o tempo verbal predominante no texto?'/ 'destaque alguns que comprovam sua resposta'/ então vocês tentem identificar aí o que é verbo/ é::: aí no texto (+) tentem fazer aí a releitura e identificar o que são verbos/ aí quando vocês destacarem esses verbos aí a gente vê o tempo verbal/ caso vocês não consigam identificar/ aí procurem destacar alguns verbos aí e coloquem lá pra a gente saber classificar (++) a letra c 'o produto anunciado é puro? Justifique a sua resposta'/ então procure se tem alguma parte aí dizendo se ele é puro ou não/ observem o texto como um todo viu? (++) observem tudo do texto (+) é:::/ é 'pra quem o suco de laranja é indicado?' ele é indicado pra quem?	189
A <sub>1</sub> – Pra o consumidor	190
A <sub>5</sub> – Todo mundo	191
P – Pra todo mundo? Se quiser pega a última frase ((incompreensível))/ é::: 'a quem a quem se refere o pronome <i>it</i> '?	192
A <sub>1</sub> – É pra pegar de acordo com o texto né?	193
P – É/ o pronome <i>it</i> tá aí em dois parágrafos/ a quem tá se referindo esse pronome?/ é quem?/ ao consumidor?/ ao produtor?/ ao produto? A que tá se referindo aí esse pronome <i>it</i> ?	194
A <sub>5</sub> – Professora traduza essa última aí professora	195
P – Como é?	196
A <sub>5</sub> – Essa última frase	197
P – Por que você quer a tradução dessa frase?	198
A <sub>5</sub> – Pra gente entender aqui	199
P – <i>For everybody who knows?</i>	200
A <sub>5</sub> – Não é todo	201
P – Pra todo mundo que você?/ <i>knows</i> é o que? (+) hum?/ vocês fizeram aquela lista de irregulares e <i>know</i> tava lá	202
A <sub>2</sub> – No? não	203
P – <i>Know</i> que fala kinô que na verdade é <i>know</i> né? É chamado de kinô mas é <i>know</i>	204
A <sub>5</sub> – Aí é o que?	205
A <sub>1</sub> – Conhecer	206
P – Conhece/ é o que você conhece né?	207
A <sub>3</sub> – <i>Know</i> é conhece é?	208
P – É/ <i>know</i> também é um verbo né? Já é um verbo aí?	209
A <sub>3</sub> – Eu pensei que era não	210
	211
	212
	213
	214
	215
	216
	217
	218
	219
	220
	221
	222
	223
	224
	225
	226
	227
	228
	229
	230
	231
	232
	233
	234
	235
	236
	237

P – É:::/ vejam aqui/ a uma 'se você fosse produzir'	238
[	239
A <sub>5</sub> – Professora mas é pra botar em	240
inglês é?	241
P – Depende/ a resposta é em inglês se precisar retirar partes do texto para	242
justificar sua resposta aí você coloca a primeira resposta em português e/ onde	243
tá isso no texto/ você tira lá no texto mesmo em inglês certo? 'se você fosse	244
produzir uma propaganda/ que elementos seriam necessários em seu texto?'/ o	245
que é que vocês acham?/ como é?/ como é que estaria?/ por exemplo/ os	246
verbos numa propaganda?/ estaria em que tempo verbal?	247
A <sub>2</sub> – No presente	248
P – No presente?	249
A <sub>6</sub> – No presente é claro	250
P – E que/ vocês conhecem o modo? Aliás os modos verbais são quais? Digam	251
aí (++) quando eu digo assim 'compre batom'/ que modo verbal seria esse?/ se	252
eu digo assim 'não come'/ 'não fale'/ que modo verbal seria esse?	253
A <sub>6</sub> – Aí tá dando uma ordem	254
P – Ordem	255
A <sub>3</sub> – Que ordem?/ e vai fazer uma propaganda mandando a pessoa comprar	256
dando uma ordem é?	257
[	258
P – Dando uma ordem/ então que	259
modo verbal é esse? Temos já chegando	260
A <sub>1</sub> – Presente	261
P – Não	262
AS – Futuro	263
P – MODO MODO MODO (++) hein gente? Quando eu digo assim 'compre	264
batom'/ é::: 'comporte-se bem na sala de aula'	264
A <sub>6</sub> – Futuro	265
P – 'Mostre a carteira de estudante quando for pegar o ônibus' (++) seria o	266
modo/ imperativo né? (++) modo imperativo (+) isso é modo verbal eu to falando	267
em mo:::do não to falando em tempo não tempo é presente passado (++) aí	268
vejam só aí ó/ se vocês fosse/ é::: produzir uma propaganda aí vocês vão dizer	269
isso em português né?/ vocês usariam o que? (++) por exemplo se fossem	270
anunciar um shampoo (++) aí vocês diriam o que sobre esse shampoo?	271
A <sub>3</sub> – Que não presta (incompreensível)	272
A <sub>5</sub> – Que ele hidrata o cabelo que ele tem (incompreensível)	273
P – Mas teria que fazer o que? Usar o que?	274
A <sub>6</sub> – Tem que usar o:::	275
P – Tem que dizer que é o melhor de todos né? ninguém é igual a ele	276
A <sub>5</sub> – Mata piolho (++) tira mancha da pele	277
A <sub>6</sub> – Tá com a molesta	278
A <sub>3</sub> – Oxên/ que shampoo é esse?	279
((risos))	280
P – Vocês tem que escrever/ ps:::ui/ tem que descrever/ descrever como é o	281
produto é? (++) e a partir do momento que vocês vão é é/ descrevendo vão	282
argumentando sobre/ a qualidade do produto (++) dizendo que ele é o melhor	283
(++) e por aí vai (+) vejam aí o que é que vocês conseguem fazer	284
((os alunos começam a responder))	285
P – Pensem se vocês fossem fazer um texto de propaganda que tempo verbal	286
você usaria?	287
((alguém diz presente))	288
A <sub>6</sub> – O da mentira	289
P – Presente?/ então pronto já é (incompreensível) né?/ aí vai lá no texto e veja	290
se os verbos estão no presente (+) bom/ vocês podem fazer por eliminação não	291

é?/ no passado se o verbo for regulas ele vai ter ed olha lá se ele tem ed (++)	292
tem verbos que parecem demais com o português viu?	293
A <sub>3</sub> – O verbo da vida?	294
A <sub>6</sub> – Se não tiver o ed aí faz o que?	295
((risos))	296
P – Já sabe que não é passado	297
A <sub>6</sub> – Por mim tá no presente	298
A <sub>9</sub> – Professora esse texto é presente	299
P – Então pronto/ coloquem aí/ que o tempo verbal predominante é o presente	300
(++) aí procurem os verbos e coloquem aí (+) aí eu to dizendo assim 'qual é o	301
tempo verbal predominante/ no texto/ destaque alguns/ que comprovem sua	302
resposta'/ então tem que destacar alguns verbos aí que eles/ estão no presente	303
né?	304
	305
A <sub>3</sub> –	[ You 306
P – <i>You</i> é/ sujeito pronome verbo é o que? Cantar falar comprar	307
A <sub>3</sub> – <i>Know</i> pode ser também?	308
((Barulho))	309
((Os alunos respondem exercício))	310
A <sub>1</sub> – <i>Know</i> quer dizer conhecer	311
P – Conhecer conhece	312
A <sub>1</sub> – Pode ser né?	313
P – É	314
A <sub>1</sub> – Toda vez que eu digo 'conhece' a professora diz 'conhecer'	315
P – Olha/ normalmente a marca/ você não vê a marca de passado/ é o ed? (++)	316
não é?/ a marca de presente na terceira pessoa/ é um s (++) esse primeiro aí	317
tem o nome <i>provides</i> (++) <i>provides</i> (++) <i>provides</i> / significa/ oferecer/ oferecer/ tá	318
no presente/ oferece no caso/ e a marca dele aqui é esse s/ então procurem aí	319
já que o texto tá em uma terceira pessoa a maioria dos verbos vão estar com s	320
((Os alunos fazem o exercício))	321
A <sub>8</sub> – Professora essa aqui é pra botar em inglês ou em português hein?	322
P – Você vai dizer SIM/ aí depois que você disser SIM aí vai dizer lá aonde é	323
que tá dizendo que ele é ((incompreensível))	324
((Os alunos continuam respondendo o exercício))	325
((A professora atende aos alunos individualmente))	326
P – No texto (+) no primeiro aqui o texto anuncia uma propaganda que	327
argumentos o autor usou para convencer/ é: a comprar o produto?(+) e aí?	328
Quais foram os argumentos que ele usou?	329
A <sub>7</sub> – Fala sobre o suco de laranja	330
A <sub>1</sub> – Eu botei o segundo parágrafo que ele disse que contém vitamina cálcio	331
P – Ele fez três coisas (++) primeiro o que foi que ele fez? (+) ele descreveu/ não	332
foi? O primeiro parágrafo ele disse o que aí sobre o suco? (++) ele começou	333
	[ 334
A <sub>1</sub> –	Ele disse que é natural é 335
produto natural	336
P – Dizendo que NENHUM outro suco oferece a você mais/ vitaminas e	337
minerais/ do que o suco de laranja	338
A <sub>1</sub> – É o melhor	339
P – É a fruta é::: o suco de laranja é:::/ o único suco que/ oferece minerais com	340
quantidade é::: substancial de minerais e vitaminas	341
	[ 342
A <sub>6</sub> –	E cálcio? 343
((Barulho))	344
P – Aí um argumento foi esse né? ele disse que o suco de laranja/ é o único	345
que possui esses minerais/ outro argumento que ele usou tá em que parágrafo?	346

A <sub>1</sub> – É o segundo parágrafo	347
P – Ele disse que além dessas vitaminas o suco de laranja tem o que?	348
A <sub>1</sub> – Cálcio	349
P – Cálcio que faz os ossos ficarem	350
A <sub>1</sub> – Fortes	351
P – Então mais um argumento aí no terceiro parágrafo qual foi o argumento que ele usou no terceiro parágrafo? (++) hein gente?	352
A <sub>2</sub> – Qual foi o argumento que ele usou no terceiro parágrafo?	353
P – No terceiro parágrafo qual foi mais um argumento que ele usou? (++) hein gente? (++) ele disse que ele tinha um <i>great/ taste/ great taste</i> seria o que?	354
A <sub>1</sub> – Um bom sabor	355
P – Um ótimo sabor né?! então os argumentos usados foram esses não foi?! além da ilustração que a ilustração/ é um recurso (++) aí o dois/ 'qual é o tempo verbal predominante no texto? Destaque alguns que comprovam sua resposta'/ isso aí você pode pensar em português né?! quando a gente/ escuta uma propaganda quando a gente tem um texto que é uma propaganda um anúncio/ normalmente como vocês disseram/ alguns disseram né? que o tempo verbal predominante é presente ele vai falar no presente o tempo verbal que expressa/ algo mais/ intenso né?! o presente/ aí digam aí alguns verbos que vocês encontraram (+) um tem <i>provides/</i> outro	357
A <sub>1</sub> – Eu coloquei <i>contains</i>	358
P – Contém? (++) que outro (++) que outros? (++) que outros que vocês encontraram?	359
A <sub>1</sub> – <i>Know</i>	360
A <sub>2</sub> – <i>Know</i>	361
P – Tem <i>know</i> né? no caso aí tá <i>knows</i> (++) e tem <i>has</i> (++) perceberam né? olha a marca aqui do presente na terceira pessoa sujeito ó/ sujeito na terceira pessoa que é <i>it</i> né?! ó <i>provides</i>	362
A <sub>1</sub> – É tudo com s né no final?	363
P – [ <i>Contains/ knows/ e has</i> (++) tudo com s no final porque tá se referindo a <i>it</i> (++) É:::/ letra <i>c/</i> 'o produto anunciado é puro?/ justifique sua resposta' alguém encontrou?	364
A <sub>1</sub> – [ É	365
A <sub>2</sub> – [ Sim	366
P – Alguém encontrou onde era que dizia que era puro?	367
A <sub>3</sub> – Não/ nas duas últimas/ frases	368
P – No último <i>pa/ é:::/</i> nas duas últimas/ aliás no último parágrafo/ tinha dizendo que ele era a <i>pulp free</i> né?	369
A <sub>1</sub> – Ele era muito conhecido né professora?	370
P – <i>Free</i> né? (++) 'free' no caso seria polpa fresca não é? (+) e tem outra parte/ vejam na embalagem aí do suco/ ninguém foi na embalagem né? na embalagem	371
A <sub>6</sub> – Eu fui	372
P – E encontraram o que aí?	373
A <sub>6</sub> – Tem <i>100% juice</i>	374
P – Tem aqui né? (++) é sim e o suco é além de <i>pulp free</i> também é <i>100%/ pure</i> então a justificativa é essa daqui/ mais direta né?(+) tem a outra/ no último parágrafo/ vejam aí a outra questão é/ 'pra quem o suco de laranja é'/ é:::/ tupi é indicado?	375
A <sub>1</sub> – Pra todos	376
P – Pra todo mundo não tem contra-indicação né?	377
A <sub>1</sub> – [ Pra todo mundo eu botei é bom pros ossos	378

P – Não tem contra-indicação	402		
((risos))	403		
A <sub>6</sub> – É bom pros ossos é?	404		
P – Letra e letra e a que se refere o pronome <i>it</i> no primeiro e no segundo parágrafo? (++) e aí?/ o <i>it</i> tá se referindo a que?	405		
A <sub>1</sub> – Quem?	406		
P – O <i>it</i> tá se referindo a que?	407		
A <sub>1</sub> – Ao consumidor	408		
A <sub>5</sub> – Ao suco	409		
P – Ao suco? (+) vamos ver agora no segundo parágrafo diz assim olhe/ <i>contains/ A<sub>2</sub></i> presta atenção/ no segundo parágrafo tem <i>contains vitamins including/ vitamins d calcium for strong bones/</i> então aqui ó quem é que contém vitamina inclusive d mais cálcio/ quem?	410		
	411		
	412		
	413		
	414		
	415		
A <sub>5</sub> –	Eu botei vitaminas	416	
		417	
A <sub>1</sub> –		O suco	418
AS – O suco			419
P – O suco né? então o pronome <i>IT</i> tá se referindo (+) ao suco/ aqui 'se você fosse produzir uma propaganda/ que elementos seriam necessários/ em seu texto?'			420
			421
			422
A <sub>2</sub> – Qualidade o cheiro e sabor			423
			424
P –	Dependendo do texto né?		425
A <sub>2</sub> – A qualidade o cheiro e o sabor			426
			427
P –	Teria de ter o que?		428
A <sub>1</sub> – Qualidation			429
((risos))			430
P – Qualidade né? (+) imagem/ alguém colocou imagem?			431
A <sub>2</sub> – Não			432
P – A imagem né?			433
A <sub>1</sub> – Da imagem			434
P – Olhe/ só por essa imagem aí vocês já viram a pureza a delícia do suco né? a laranja bem amarelinha/ parecendo que é bem doce/ aliás/ ela bem próxima do copo de suco mostrando que a própria laranja tá ali dentro do suco certo?/ talvez esse suco aí tenha um monte de (incompreensível) que vai até ajudar a manter/ para depois não se estragar não é? 100% puro ele não vai ter nada né? (++) então imagem/ descrição do produto né?			435
			436
			437
			438
			439
			440
			441
			442
			443
			444
			445
			446
			447
			448
			449
			450
			451
			452
			453
			454
			455
			456

P – Eu vou fazer a chamada quem não tiver leva falta	457
((Barulho))	458
P – Abram aí ó (++) enquanto eu vou fazendo a chamada (++) vocês vão	459
((Barulho))	460
P – Enquanto vocês vão fazendo a chamada é::: (++) abram na página 38 e	461
tentem ver que gênero textual é esse/ o que a gente viu antes	462
A <sub>1</sub> – Quanto?	463
P – A 38/ o que a gente viu antes foi uma propaganda e este o que será? (++)	464
na página 38	465
A <sub>5</sub> – Página 38 é?	466
P – É	467
A <sub>1</sub> – Não é uma propaganda também não professora?	468
P – Tentem fazer uma leitura sublinhando as palavras que se parecem com	469
português (++)	470
((Silêncio, os alunos olham o texto))	471
P – Porque se vocês conhecem/ já sabem né? as que parecem com português/	472
e que as que vocês realmente conhecem (++) também tem aí um dicionário/ um	473
help né? aí ao lado desse texto? (++) veja o desenho (+) veja em que local se	474
encontra esse texto viu? (++) ó então quando for na próxima aula a gente	475
continua aqui com esse texto aqui viu?	476

### AULA 3 – 25/07/2007 (Unidade 2 do livro – texto 2 “The Mummy”, p.38)

P – (O que fazem) Pra escolher um filme?	1
A <sub>8</sub> – Oxen tem que olhar	2
[[	3
A <sub>3</sub> – Ler a legenda atrás	4
P – Le:::r a legenda atrás é?	5
A <sub>3</sub> – Pra ver se ele tem o negócio (+) se num for o caba num leva	6
P – Vocês escolhem a partir do que vocês veem no verso do DVD?	7
A <sub>2</sub> – Não (+) pela capa	8
A <sub>6</sub> – Ou então pela propaganda na televisão	9
[	10
A <sub>3</sub> – Que pela capa homi? A capa não diz nada não	11
[	12
((Risos))	13
A <sub>6</sub> – Pela propaganda assim	14
((Barulho))	15
P – Ó/ então vejam só/ esse texto que vocês lêem/ pra:::/ no verso do DVD ou	16
fita/ é chamado de sinopse	17
A <sub>3</sub> – Simose?	18
P – Sinopse/ o que é que tem no verso?	19
((Barulho)) (Incompreensível)	20
P – Ó gente colaborem aí com a aula/ que coisa	21
A <sub>5</sub> – É em que página hein?	22
P – Né página agora não (++) então esse texto que vocês vêem/ é uma sinopse	23
(+) e o que é que contém na sinopse?	24
A <sub>1</sub> – É:/ resumo do texto	25
P – Um resumo do texto?/ então é isso/ a sinopse/ é um resumo/ todo mundo	26
concorda?	27
A <sub>7</sub> – Concorda	28
P – O resumo do filme/ nesse resumo tem o que?	29
A <sub>1</sub> – As partes principais	30
[[	31

P – Tem do começo ao fim?	32
A <sub>1</sub> – Não/ não professora/ senão ninguém ia locar o filme	33
P – Então seria um resumo/ sem desfecho né?/ sem o desfecho da história né	34
isso?/ então vejam aí/ na aula passada/ a gente ia começar o texto não foi?/ da	35
página 38	36
(( Alguns alunos saem da sala para procurar livro))	37
P – Abriram aí na página 38? (++) na página 38 abriram?/ e aí?/ Se vocês	38
vissem a capa desse filme aí vocês/ locariam?	39
[	40
A <sub>5</sub> – Presta não presta não	41
A <sub>1</sub> – Que página?	42
P – 38	43
A <sub>5</sub> – Dá pra perceber que assim/ só da capa é de terror	44
A <sub>3</sub> – Suspense	45
P – Então ó/ é:::	46
((Barulho))	47
P – Vocês acham que pela capa	48
A <sub>5</sub> – ((O aluno fala para outro aluno)) Quando você olha você não diz que é/ mas	49
você já assistiu tá ligado?	50
P – Pela capa vo/	51
[	52
A <sub>5</sub> – Quando for um que você nunca assistiu/ você vai fazer o que?	53
A <sub>3</sub> – Oxen eu vou ler atrás pra ver	54
A <sub>7</sub> – Não/ olha só pela capa	55
P – Olhe só pela capa	56
A <sub>3</sub> – A capa não fala nada não	57
A <sub>5</sub> – Oxe/ mas tem o nome aqui dizendo não precisa falar nada não	58
P – Olhem vejam só/ com essa capa aqui vocês acham que o filme é de que?	59
A <sub>1</sub> – Da múmia	60
A <sub>2</sub> – De aventura	61
A <sub>4</sub> – De comédia	62
P – Qual é o gênero dele? (++) vocês acham que é o que? Ação?	63
A <sub>3</sub> – Ração?	64
P – Assustador seria	65
A <sub>6</sub> – É puxado prum suspense assim	66
P – Então vocês acham que seria suspense	67
A <sub>6</sub> – É	68
A <sub>3</sub> – É de comédia	69
P – Comédia?	70
A <sub>5</sub> – Tem comédia	71
P – Mas o que predomina nele é a comédia?	72
A <sub>6</sub> – Não	73
((Barulho))	74
A <sub>3</sub> – Filme de terror ali ó ((aponta para um aluno)) um filme de terror ó	75
P – Ó/ então vejam só/ é:::/ quem já assistiu esse filme aqui?/ quem já assistiu?	76
A <sub>5</sub> – Todo mudo aqui já	77
P – <i>The Mummy</i> ? (++) quem já assistiu?	78
A <sub>2</sub> – O um e o dois eu já assisti	79
A <sub>6</sub> – Eu já (++) como A <sub>2</sub> ?/ conta aí pra gente A <sub>2</sub>	80
A <sub>3</sub> – Eu assisti o um só	81
A <sub>5</sub> – Esse é o um	82
A <sub>2</sub> – Esse é o um	83
A <sub>5</sub> – Esse é o um	84
A <sub>6</sub> – Esse é o dois	85
[[	86

P – Olhe/ então eu vou querer que vocês façam o seguinte/ é:::/ façam uma	87
leitura ao lado desse aí desse desse desse:::	88
	[
A <sub>5</sub> –	Isso é o dois
	[
P –	Aliás/ aqui tem a capa não é?/ Aqui tem a
capa do DVD/ e aqui tem a (+) como é o nome desse texto aqui?	92
A <sub>1</sub> – Legenda (++) Legenda não/ sinopse	93
P – Isso é uma sinopse né?/ tem a sinopse aqui do filme/ e a sinopse tá aqui (+)	94
ampliada (+) estão mudadas algumas/ algum (+) esse texto aqui não é conforme	95
(+) foi mudado um pouco (++) agora eu quero que vocês (+) leiam esse texto	96
que foi (+) ampliado no círculo né A <sub>4</sub> ?	97
A <sub>4</sub> – É	98
P – Eu quero que vocês leiam e sublinhe as palavras que parecem com o	99
português (+) e as que vocês conhecem (+) façam isso agora (+) quem não tem	100
o livro forme duplas	101
((os alunos se juntam))	102
P – A <sub>4</sub> venha pra cá com ((incompreensível))	103
((Barulho))	104
A <sub>9</sub> – É pra fazer o que hein professora? É pra fazer no caderno é?	105
P – Entenderam né? esse que está circulado/ pra quem pegou o livro agora/ o	106
que está circulado fazer uma leitura rápida (+) sublinhando as palavras que	107
parecem com português	108
((Barulho))	109
P – De grafite né? (+) de grafite	110
A <sub>8</sub> – Eu marquei tudim já/ olha aqui ((mostra pro colega)) é mentira?	111
A <sub>3</sub> – Já tava moço	112
A <sub>2</sub> – Apoi pronto posso fazer nada	113
A <sub>6</sub> – Que num conhece né professora?	114
A <sub>5</sub> – Que conhece	115
P – Que parece com português	116
((Os alunos fazem o exercício))	117
P – Pronto terminaram? (+++) digam aí as palavras que vocês acham parecidas	118
com português	119
((Barulho)) ((Os alunos respondem todos de uma vez))	120
P – Na primeira linha (+) <i>Deep in the Egyptian desert</i> e aí?	121
A <sub>2</sub> – Dá pra entender qual?	122
A <sub>4</sub> – Deserto do Egito	123
P – <i>Egyptian</i>	124
A <sub>3</sub> – É Egito?	125
P – <i>Desert</i>	126
((Barulho))	127
P – Aí tem aí <i>Deep</i> (tem um significado) né? (+) aí tem mais o que ó a <i>few</i>	128
<i>people searching for a long-lost treasure?</i> (+) e aí tem alguma coisa que parece	129
com português? (+) o que é que vocês diriam de <i>treasure?</i>	130
((Barulho))	131
A <sub>5</sub> – Tesouro	132
P – Tesouro (+) então parece né?	133
A <sub>1</sub> – Mas é tesouro ou não?	134
A <sub>6</sub> – É homi	135
P – <i>Unearth</i> (+) e::: o que mais aí? Aí tem (+) <i>a three thousand year old legacy of</i>	136
<i>terror</i>	137
A <sub>3</sub> – <i>Legacy</i> foi o avião que bateu lá::	138
	[
P –	E aí? Que palavras parecem mais?
	140
	141

A <sub>3</sub> – em Congonha	142
A <sub>5</sub> – Foi em Congonha não	143
A <sub>3</sub> – Foi/ foi não?	144
P – <i>Combining</i> na outra linha aí ó <i>combining</i>	145
A <sub>5</sub> – <i>Combining</i> ((Os alunos falam do avião em paralelo à aula))	146 147
P – <i>Combining the thrills</i> ((Barulho))	148 149
P – I::::: rapaz tá difícil hoje não é?	150
A <sub>2</sub> – Bora professora	151
P – Isso é a contribuição de vocês é?	152
A <sub>4</sub> – É ((Todos ficam em silêncio))	153 154
P – Vão aí no parágrafo que tem <i>Combining</i> (+) aliás abaixo de <i>three thousand</i> (+) <i>combining</i> (+) <i>combining</i> parece com o que?	155 156
A <sub>5</sub> – O pai de quem homi?	157
A <sub>1</sub> – <i>Combining</i>	158
P – <i>Combining</i> (+) ó olhe se você ler ao pé da letra é CO:::MBI:::NING (+) parece com o que?	159 160
A <sub>1</sub> – Combinar?	161
P – Com o verbo combinar né? (+) <i>combining</i> (+++) aí vem <i>the thrills of an active adventure</i> e aí?	162 163
A <sub>5</sub> – <i>Adventure</i> ?	164
A <sub>6</sub> – <i>Advetunre</i> é aventura	165
P – Então aqui vocês ((incompreensível)) <i>combining</i> com o que? (+++)	166 167
A <sub>4</sub> – Aquela propaganda do trem	168
P – E <i>active</i> parece com o que?	169
A <sub>1</sub> – Ativo	170
A <sub>3</sub> – <i>Active</i> é::: um desodorante ((Risos))	171 172
P – [ O que mais? (+) então aí ó aí tem ó <i>adventure with the suspense</i> ((conversas paralelas))	173 174 175
P – O que mais A <sub>4</sub> ? ((Barulho))	176 177
A <sub>4</sub> – Foi/ a senhora viu?	179
A <sub>1</sub> – <i>Universal Legendary</i>	180
P – <i>Universal legendary</i>	181
A <sub>5</sub> – É isso aí	182
A <sub>1</sub> – <i>Story</i>	183
P – Aí vem <i>horror classic</i> (+) <i>horror classic</i> também né? (+++) <i>classic</i>	184
A <sub>2</sub> – Tem real	185
P – <i>The Mummy is a real nonstop/ real?</i>	186
A <sub>2</sub> – <i>Real</i> que é real	187
P – <i>Non-stop action</i> e aí a palavra <i>action</i> ? ((Silêncio))	188 189
P – Aí vem <i>epic</i> (+) <i>epic</i> seria o que?	190
A <sub>2</sub> – Épico	191
P – Parece? (+) então <i>epic</i> (+) <i>full of brilliant visual effects</i> (+) e aí dá pra entender o que?	192 193
A <sub>6</sub> – <i>Effects</i>	194
P – Visual ((Silêncio))	195 196
P – O que mais? (+) e essa outra que tem depois de visual parece com o que?	197

(+) <i>effects</i> parece com o que?	198
A <sub>6</sub> – Infectado	199
P – ãh?	200
A <sub>6</sub> – Infectado	201
P – Olhe só <i>of brilliant visual effects</i>	202
A <sub>3</sub> – Ivete?	203
P – <i>Effetcs</i> essa mesma palavra aqui	204
A <sub>4</sub> – Ivete Sangalo	205
P – É::: (+) <i>Top-notch talent talent</i> parece com o que?(+) hein gente? (+) olhem pro texto	206
[	207
A <sub>1</sub> – Talento	208
A <sub>2</sub> – Talento	209
P – <i>Superb story</i> (+++) vejam só (+) vocês pegaram o texto aí (+) e provavelmente a maioria (+) vai achar essas palavras parecidas com português não vai?	210
A <sub>2</sub> – Vai	211
P – Então (+++) é por isso (+) que (+) eu costumo sempre pedir a vocês que (+) quando forem ler é::: (+) quando o professor solicitar que vocês leiam um texto não desistam porque existem muitas palavras (+) parecido com português (+) e o que vocês conhecem (+) certo? (+) no caso vocês têm o conhecimento de filme de música/ do filme (+) aí ajuda vocês na compreensão	212
A <sub>5</sub> – Exato	213
P – Agora eu quero que vocês me digam aqui (+) chegaram a alguma conclusão se esse filme é de ação terror ou suspense?	214
A <sub>4</sub> – Suspense	215
P – Fala em <i>horror</i> (+) fala também em que?(+) em <i>action</i>	216
A <sub>1</sub> – Ação	217
P – Mas fala também em que? (+) ó (+) esses dois adjetivos aqui (+) terror (+) e também (+) o que? (+) <i>adventure</i>	218
A <sub>1</sub> – Ação	219
P – Essas daí são as características que contém esse filme aí (+) é::: nesse gênero (+) mas vai ter algumas que vão ser maior (+) predominante né? (+) pode ter algum momento lá de comédia como vocês disseram antes (+) mas (+) o que vai predominar (+) é::: (+) assim (+) como mais acontece no filme né? (+) o que mais acontece no filme se é mais um momento de terror (+) é mais momento de suspense (+) por aí vai (+) vamos ver se a gente consegue aqui compreender o texto (+) aí vem aqui ó (+) primeira linha (+) o que é que quer dizer a primeira frase? Aqui ó (+) ps:::iu	220
((Barulho))	221
((Conversas paralelas))	222
P – Vocês conseguem indicar ONDE é que acontece esse filme?	223
A <sub>1</sub> – No Egito	224
P – No Egito na cidade	225
((Baulho))	226
P – Na cidade o que é que acontece?	227
A <sub>5</sub> – No deserto	228
P – No deserto do Egito não é? (+) E aí o que é que essas pessoas estão fazendo?	229
((Conversas paralelas))	230
P – Eles estão fazendo o que? Caçando tesouro é?	231
A <sub>1</sub> – É	232
P – Ô pessoal eu vou pedir um favor (+) quem não tá conseguindo aí (+) ficar com o texto é bom conversar com D ali porque	233
A <sub>5</sub> – D já foi	234
	235
	236
	237
	238
	239
	240
	241
	242
	243
	244
	245
	246
	247
	248
	249
	250
	251

P – Já foi não (+) tá lá na sala do computador	252
((Silêncio))	253
P – Nessa primeira linha aí (+) o autor disse aí ONDE é que acontece a história né?	254
((Conversas paralelas))	255
P – Na segunda (+) ele tá mostrando aí (+) na terceira e quarta linha por aí ele tá mostrando (+) qual é a ação do filme? (+) he:::in?(+) do filme em si	256
((Conversas))	257
P – Depois me digam aí ó (+) quanto tempo (+) vejam se vocês conseguem identificar aí quanto tempo? (+) é::: este tesouro aí está enterrado?	258
A <sub>1</sub> – Três mil anos	259
P – Será? (+++) três mil anos?	260
A <sub>5</sub> – É	261
P – E o que será que se refere essa data aí 1932?	262
A <sub>6</sub> – Foi que:::	263
((Risos))	264
A <sub>1</sub> – O que homi?	265
P – Vejam aqui ó ele diz o seguinte (+++) primeiro nessa parte de cima o autor tá falando da característica de um filme vamo ver aqui ó (+) <i>deep in the Egyptian</i>	266
(+) <i>desert a few people searching for a long-lost treasure</i> (+) <i>unearth a 3,000</i>	267
<i>year-old legacy of</i> (+) <i>terror</i> (+) então aqui nessa primeira parte o que é que tá falando? (+) o que é que tá dizendo? Que vocês já disseram antes?	268
A <sub>1</sub> – Tá dizendo que	269
[	270
P – Ó <i>deep</i> vejam aí <i>deep</i> qual é a tradução de <i>deep</i>	271
A <sub>5</sub> – Profundeza	272
P – Profundeza (+) aí a gente diria como essa frase em português?	273
A <sub>5</sub> – Nas profundezas? ((O aluno olha no glossário do livro))	274
P – Nas profundezas de que?	275
A <sub>4</sub> – Do inferno	276
A <sub>1</sub> – Do deserto	277
[[	278
P – Nas profundezas do deserto do	279
A <sub>1</sub> – do Egito	280
P – É::: algumas pessoas ou poucas pessoas aí (+) estavam o que? <i>Searching</i>	281
vejam aí (+) no vocabulário de vocês a palavra <i>searching</i>	282
A <sub>6</sub> – Onde?	283
P – Estavam fazendo o que as pessoas?	284
A <sub>2</sub> – Procuravam	285
[[	286
P – <i>Searching for a long-lost treasure</i>	287
A <sub>5</sub> – Foi procurar?	288
P – Procurando o que?	289
A <sub>5</sub> – Um tesouro perdido	290
P – Um tesouro que estava enterrado	291
A <sub>5</sub> – A três mil anos atrás	292
P – A três mil anos atrás né? (+++) Aí depois (+) é::: no legado de (+) <i>terror</i>	293
A <sub>2</sub> – Terror	294
P – Terror né? (+++) aí depois vem aqui <i>combining</i> (+) no caso aqui é: o	295
<i>combining</i> parece com	296
A <sub>2</sub> – Combine	297
P – Combinando né? (+) então vocês disse que antes ele falou o que? (+) <i>terror</i>	298
né? (+) aí disse (+) <i>combining the thrills</i> (+) alguém já ouviu falar em <i>thrills</i> ?	299
A <sub>3</sub> – Trio? Na micarande	300
P – Não é o trio não viu é: esse aí é	301
	302
	303
	304
	305
	306

A <sub>5</sub> – Tem aqueles trio de forró	307
P – Então (+) combina	308
A <sub>1</sub> – Combinavam	309
P – Vamos ver se vocês chegam (+) Lá em cima tem terror aí tem (+) combina	310
é:: (+) o frio na barriga vamos dizer assim (+) <i>of an (+) active adventure (+) with the suspense (+)</i> então combina o que?	311
A <sub>1</sub> – Com ação (+) com aventura	312
P – Com suspense (+) de que? (+++) <i>legendary (+)</i> dá pra alguém saber o que é <i>legendary</i> ?	313
A <sub>6</sub> – Legenda?	314
A <sub>1</sub> – Legendário?	315
P – Legendário seria o (+) quase	316
A <sub>5</sub> – Uma lenda né? (+) uma lenda universal	317
P – Um lendário (+) que lenda universal é essa? Do clássico (+) de terror (+++) como era o nome dele? (+) a múmia (+++) que diz o seguinte (+) é::: <i>is a real non-stop</i>	318
	319
	320
	321
	322
	323
A <sub>7</sub> –	[ História real 324
né? é baseado em história real?	325
P – Ó esse <i>non-stop</i> é não pare (+) então contínuo né? (+++) esse esse esse::: (+) já não é (+) não é bem uma história real (+) é::: (+) tá se referindo ao filme que foi feito antes (+) certo? (+) e é: (+) é::: (+) aí aqui esse seria uma:: (+) uma::: (+++) é::: tipo::: (+) remasterização né que tem aqui (+) com novas (+++) com novas tecnologias vamos dizer assim (+) porque no caso aí ele aproveitou/ o autor aproveitou o que? (+) é::: (+) esse filme que é um clássico um clássico é aquele que vamos dizer assim <i>Romeo e Julieta</i> é: vocês sabem que <i>Romeo e Julieta</i> é um clássico né? (+) mas várias pessoas já escreveram <i>Romeo e Julieta</i> né? (+) que tem esse bem atual (+++) que tem Leonardo DiCaprio que é totalmente diferente de dos quatro antigos né? (+++) assim (+) em tecnologia né (+) também? (+++) aí tem mais aqui ó (+) é::: (+++) <i>the mummy is a real non-stop (+) action epic (+)</i> então uma ação contínua (+) é ação contínua né? (+++) de época (+) aí tem <i>full of brilliant visual effects</i>	326
A <sub>5</sub> – Efeitos	327
P – Efeitos visuais	328
A <sub>2</sub> – Brilhantes	329
P – Brilhantes (+) é::: <i>top-notch (+)</i> vejam aí (+++) é um adjetivo	330
	[[ 331
A <sub>1</sub> –	Excelente 332
P – Excelente	333
A <sub>2</sub> – <i>Talent</i>	334
A <sub>1</sub> – Excelente talento	335
P – Talento excelente não é?	336
	[[ 337
A <sub>1</sub> – É uma extraordinária história	338
	[[ 339
P – And a superb story	340
A <sub>1</sub> – Extraordinária história	341
	[[ 342
P – É uma história (+) história extraordinária (+++) bom agora eu vou passar aqui bem rapidinho duas perguntas sobre esse texto (+) e a gente vai depois pra: <i>Grammar</i>	343
A <sub>1</sub> – O que é <i>Grammar</i> ?	344
P – Gramática	345
((A professora copia as perguntas no quadro))	346
P – Agora eu quero que vocês façam bem rápido viu ((incompreensível)) que é	347
	348
	349
	350
	351
	352
	353
	354
	355
	356
	357
	358
	359
	360
	361

pra dá tempo a gente concluir nossa aula hoje	362
((Os alunos conversam entre si))	363
P – Ei vocês tão perdendo tempo aí depois não terminam né?	364
((Conversas paralelas))	365
P – Ei pessoal vocês têm que copiar o exercício não é?	366
A <sub>8</sub> – Que exercício hein?	367
((Conversas paralelas))	368
P – ((Fala para A <sub>3</sub> ) Mas rapaz tu passa a aula todinha desse jeito né?	369
((Conversas))	370
P – É melhor que vocês copiem né?	371
A <sub>8</sub> – Eu já terminei /é só isso é?	372
((Conversas))	373
P – Olhe eu vou fazer a chamada vocês vã ter 10 minutos pra fazer esse exercício viu?	374
A <sub>4</sub> – Cá molesta	375
P – Olhe ou vocês vão se comportar agora ou eu vou mandar tudinho lá pra cima né?	376
A <sub>4</sub> – Professora mande eu	377
((Conversas))	378
P – Olhe (+) quem fez esse dois aqui (+++) eu vou reformular essa pergunta aqui viu?	379
A <sub>5</sub> – Eita professora depois que a pessoa faz	380
A <sub>8</sub> – Oxen	381
P – Quem fez vai fazer o seguinte (+) vai fazer o três (+) o número três e repete a que eu vou colocar aqui	382
A <sub>5</sub> – Aí vai fazer três questão?	383
P – Não aí só responde essa	384
A <sub>3</sub> – A professora é ruim demais oxe	385
((Risos))	386
A <sub>6</sub> – É mais do que os alunos	387
P – Olhem vejam só aqui (+) respondam de acordo com o texto (+) vejam só aí (+) vocês aí (+) dêem uma paradinha/ A <sub>3</sub> dê uma paradinha aí quem tá copiando e A <sub>4</sub> (+) vamos lá	388
A <sub>4</sub> – Quando eu começo manda eu parar homi	389
P – Que gênero predomina o filme A Múmia ((lendo no quadro)) filmado em 1932?	390
	391
	392
	393
	394
	395
	396
	397
	398
	399
A <sub>3</sub> – O gênero? 82?	400
P – Procurem aí o primeiro filme que foi feito certo? (+) e vejam aí que o autor vai dizer uma característica só (+) dele (+) só ele é é:: aventura terror ou romance ou	401
A <sub>4</sub> – Ele é::	402
P – Qual é o gênero?	403
A <sub>4</sub> – Ele é: (+) suspense	404
[	405
P – Certo?	406
A <sub>6</sub> – É de aventura	407
[	408
P – Aí o segundo filme foi filmado (+) em 1999 (+) que é o mais atual né? (+) que gênero predomina o mesmo? ((A questão estava escrita no quadro “Que gênero predomina no mesmo?” a professora apaga a letra n de ‘no’)) (+) é o mesmo (+) que gênero predomina o mesmo?	409
A <sub>3</sub> – Ô::: meu irmão	410
P – É só um n gente	411
A <sub>8</sub> – Errou de novo foi?	412
	413
	414
	415
	416

P – Que gênero predomina o mesmo? (+) e qual é a diferença?	417
A <sub>3</sub> – Eita de novo	418
P – E qual é a diferença entre (+) os dois filmes? (+) o mais antigo e o mais recente (+++) qual é a diferença que existe assim em termos de qualidade vocês podem (pensar)	419 420 421
[[	422
A <sub>8</sub> – A senhora vai respondendo a gente agradece e vai embora	423
[[	424
P – O texto vai dizer aí (+++) aí o estudo de palavras (+) destaque alguns adjetivos encontrados no texto algumas daquelas palavras que vocês (+) é::: (+++) disseram antes parecida com português são adjetivos (+) adjetivos são o que? (+) são as palavras que o que? (+) qualifi/ qualificam o substantivo (+++) né?	425 426 427 428 429
A <sub>8</sub> – É	430
P – Aí dois (+) identifique a palavra desenterrar (+) procure lá que ela vai tá é: tá no tesouro (+) e ela vai estar associada a esse desenterrar né? (+) no texto (+) e explique sua formação (+) no momento que for explicar essa formação dela eu vou fazer isso com vocês certo?	431 432 433 434
((Conversas paralelas))	435
A <sub>4</sub> – Professora o que significa ((incompreensível))?	436
P – Ó quando eu terminar a chamada (+) eu vou dar o visto no exercício	437
A <sub>8</sub> – Eu já terminei já	438
((A professora faz a chamada))	439
((Os alunos conversam))	440
((A professora orienta alguns alunos que vão até ela))	441
P – Pronto?	442
A <sub>3</sub> – Pronto	443
((Os alunos continuam conversando))	444
((A professora orienta alguns alunos sobre o exercício))	445
P – Olhe vamos ver aqui rapidinho (+++) é::: no número um (+++) a pergunta do número um qual é a resposta?	446 447
A <sub>1</sub> – Suspense	448
P – Qual é o gênero predominante no filme?	449
A <sub>4</sub> – Terror	450
P – Terror?	451
A <sub>4</sub> – É	452
P – Todo mundo colocou <i>horror</i> ? (+++) e o segundo? O segundo fica ((Barulho))	453 454
P – Ô A <sub>3</sub> no filme de 99 qual é o gênero predominante?	455
A <sub>3</sub> – ((Rindo)) E eu sei?	456
A <sub>2</sub> – Suspense professora?	457
P – Seria suspense?	458
[	459
A <sub>6</sub> – Terror terror professora	460
P – Hein gente? (+) esse que vem dizendo o seguinte ó é: <i>combining</i> olha aí <i>combining</i>	461 462
[[	463
A <sub>3</sub> – Combine	464
P – <i>The thrills</i>	465
A <sub>3</sub> – Ação terror (+) é::: tragédia morte	466
[[	467
P – <i>of an active adventure with the suspense</i> (+++) então combina aquele friozinho na barriga né que você sente o que? (+) você sente frio na barriga quando assiste que filme?	468 469 470
A <sub>2</sub> – Terror	471

[[	472
A <sub>4</sub> – Comédia	473
P – Terror	474
A <sub>3</sub> – Terror e suspense	475
P – Terror você fica com medo né?	476
A <sub>6</sub> – Não eu não fico com medo não	477
A <sub>3</sub> – Mas dá um frio na barriga	478
P – Aí no caso é seguinte (+) é::: (+++) ação aventura com suspense então esse segundo aí fica quando ele disse combina (+) ps:::iu (+) quando ele diz combina aquele frio na barriga (+) com aventura do (+) do (+) com a aventura do lendário (+) da lendária múmia de 90 (+) de::: 32 (+) ela tá se referindo aqui (+) a ao gênero aventura (+++) e o que? (+) suspense né? (+) então o predominante são esses né? (+) e aí? Que tipo é? mas a gente coloca só os predominantes (+) que tipo é esse a (+) a entre (+) entre o de (+) o de 32 e esse recente de 99	479 480 481 482 483 484 485
A <sub>5</sub> – O de 99 foi feito com mais tecnologia	486
P – Mais tecnologia e no texto veja aí onde é que ele diz isso (+) diz assim <i>the mummy is a real non-stop action epic</i>	487 488
A <sub>3</sub> – Oxe professora (+) o de 32 era preto e branco e esse é colorido	489
P – Vejam aí nas linhas finais (+++) veja aí nas linhas finais que vocês me dizem exatamente qual é a diferença (+++) diz aí A <sub>3</sub>	490 491
A <sub>3</sub> – Oi?	492
P – Olhe aí bem no finalzinho aí pra ver se vocês dizem	493
A <sub>3</sub> – Oxe eu tô sem livro	494
P – Pela lógica a gente imagina logo o que?	495
[	496
A <sub>8</sub> – Não seja por isso ((Entrega o livro a A <sub>3</sub> ))	497
P – Provavelmente a tecnologia é mais avançada mas ele diz especificamente algo aí	498 499
A <sub>6</sub> – Que ele é: tem mais efeitos visuais do que o outro	500
P – Efeitos visuais né?	501
A <sub>6</sub> – É	502
P – Então a diferença básica	503
A <sub>3</sub> – Aqui tem dizendo que o de antigamente era preto e branco e agora é colorido	504 505
P – E a diferença	506
A <sub>3</sub> – E chegou a de plasma e a digital	507
A <sub>6</sub> – É porque os antigos era preto e branco eu acho	508
P – E a diferença consiste	509
[	510
A <sub>5</sub> – O som professora (+) o som	511
P – Nos efeitos (+) visuais né? (+++) eu pedi que vocês classificassem os adjetivos alguns adjetivos aí	512 513
[	514
A <sub>3</sub> - Tá aqui já/ já tá	515
P – Então digam aí (+++) me dá algum exemplo aí	516
A <sub>8</sub> – Essa eu não fiz não (+) a senhora não deixou	517
A <sub>1</sub> – Deserto	518
P – Olhe deserto depende aí do contexto ((Barulho))	519 520
P – Esse (+) esse (+) esse::: texto começa dizendo assim ó: (+) nas profundezas do deserto egípciano	521 522
((Conversas))	523
P – Digam aí mais (+) gente digam mais exemplos aí	524
A <sub>3</sub> – Mais exemplos?	525
A <sub>5</sub> – Egito	526

A <sub>3</sub> – Terror	527
A <sub>1</sub> – <i>Top-notch</i>	528
A <sub>3</sub> – Ação	529
P – <i>Top-notch</i> seria o que?	530
[	531
A <sub>3</sub> – Aventura (+) universal (+) legendário	532
[	533
P – <i>Top-notch</i>	534
((Conversas))	535
P – O que seria <i>top-notch</i> ?	536
((Conversas))	537
P – O que mais? (+++) hein gente? Digam só mais um aí pra a gente ir pra outra	538
A <sub>2</sub> – <i>Story</i>	539
P – O que é que a história é? tá dizendo aí que a história é o que? (++) <i>superb</i>	540
(+++) história no caso vai ser o substantivo <i>superb</i> vai ser o adjetivo	541
((Conversas))	542
P – Quem encontrou a palavra desenterrar no texto?	543
A <sub>6</sub> – Eu	544
A <sub>1</sub> – Eu	545
A <sub>3</sub> – Eu	546
P – Como é que a gente é: desenterrar aí?	547
A <sub>1</sub> – <i>Unearth</i> (+) <i>unearth</i>	548
P – <i>Unearth</i>	549
((Os alunos brincam em sala))	550
P – Ô pessoal (+) a gente tá fazendo um exercício (+++) vocês tão falando de	551
tudo menos do exercício	552
A <sub>6</sub> – Num é	553
P – Que absurdo (+++) eu pedi pra vocês encontrarem a palavra desenterrar (+)	554
alguns encontraram quem não encontrou tá aqui ó (+) a palavra desenterrar a	555
explicação que eu quero é a seguinte ó (+) <i>earth</i> significa terra (+) e esse <i>un</i> que	556
é U N éo prefixo de (+) negação né? (+++) prefixo aqui é o que vem antes do	557
que? (+) da palavra né? (+) coloquem aí a palavra terra (+) com prefixo aí fica o	558
que? (+) de (+) sem (+) desenterrar ((escreve no quadro a palavra desenterrar,	559
dividindo-a com barras: de/sen/terror))	560
((Conversas))	561
P – Vocês já estudaram em português prefixos e sufixos?	562
A <sub>3</sub> – Já não	563
P – Hein gente? (+) prefixo	564
A <sub>6</sub> – tamo estudando agora	565
P – E sufixo (+++) prefixo vem o que? (+) ó PRE então vem antes da palavra (+)	566
e sufixo vem onde?	567
A <sub>5</sub> – Depois	568
P – Depois (+++) quem é que vai pegar uma caneta ali pra mim?	569
A <sub>8</sub> – Eu	570
P – Ô se eu tenho a palavra por exemplo (+) por exemplo feliz ((copia no quadro	571
a palavra 'feliz'))	572
((Conversas))	573
P – Se eu tenho a palavra feliz (+) como é ::: (+) aí eu coloco aqui ó infelizmente	574
((escreve no quadro a palavra 'infelizmente')) (+++) mente seria o que? (+)	575
prefixo ou sufixo?	576
A <sub>3</sub> – Sufixo	577
A <sub>1</sub> – Sufixo	578
P – Não é? e in?	579
A <sub>1</sub> – Prefixo	580
P – Prefixo (+) em inglês existe vários prefixos e sufixos a gente vai estudar dois	581

deles/ fica aí na página 35 vejam aí na página 35	582
A <sub>4</sub> – É o que professora?	583
P – 35 olhe é::: na página 35 aí onde tem o nome <i>prefix un</i> acharam? Aí aqui diz	584
A <sub>4</sub> – Que página?	585
P – Página 35 aí diz o seguinte o prefixo <i>un</i> formam o oposto de alguns adjetivos certo?	586
((A aula continua com o assunto 'prefixo'))	587

#### AULA 4 – 22/08/2007 (Material didático – texto “Just say no”)

P – O que é que vocês acham que esse conteúdo vai ser aí?	1
A <sub>1</sub> – Vai ser falando sobre as drogas	2
P – Sobre as drogas? (+++) então é algo falando sobre as drogas não é isso?	3
(+) aí as instruções são as seguintes leia silenciosamente (+) pense sobre as respostas (+++) e responda para si (+) então tem cinco perguntas aí que vocês vão ler silenciosamente (+) cada um em seu cantinho e pensando em que respostas vocês teriam para essas cinco perguntas	4
A <sub>5</sub> – É pra copiar?	5
A <sub>1</sub> – Professora aí não faz resposta não só pensa	6
P – Responda para si	7
((Alguns alunos começam a ler e outros a conversar sobre outras coisas))	8
P – Todo mundo já leu? Pensou? Refletiu?	9
((Os alunos continuam conversando))	10
((A professora reclama com os alunos))	11
P – Terminaram de ler aí? (+++) ((A professora reclama novamente com os alunos)) as perguntas eu vou ler aqui e vou dizer a segunda instrução né? (+) o que você sabe sobre drogas? Então cada um aí já ativou seu conhecimento sobre drogas (+) o que é considerado droga pra você?	12
A <sub>1</sub> – Uma bebida alcoólica	13
A <sub>3</sub> – Um produto::: químico	14
((Risos))	15
P – Aí essa terceira quais são alguns defeitos de drogas diferentes?	16
A <sub>6</sub> – Bem legal	17
P – E a quarta questão você pode pensar em três razões que fazem as pessoas usarem drogas?	18
A <sub>6</sub> – A influência do	19
((Risos))	20
P – A influência do colega é? (+) do colega?	21
A <sub>1</sub> – Problemas na família	22
((Risos))	23
P – Problemas o que mais?	24
A <sub>4</sub> – É pra copiar essa questão?	25
((Risos))	26
P – Não/ isso vai ficar com você	27
A <sub>6</sub> – Safadeza também (+) pra ver o que é que é	28
A <sub>5</sub> – Curiosidade	29
P – Pra pertencer ao grupo também pode ser (+++) aí sim usar drogas está na moda?	30
A <sub>1</sub> – Tá	31
A <sub>4</sub> – Tá	32
P – Uma moda positiva ou negativa?	33
A <sub>4</sub> – Negativa	34
P – Aí o segundo ó (+) depois dessas perguntas aí eu vou pedir uma questão no final da aula pra vocês trazerem de casa (+) mas por enquanto vamos pra dois	35
	36
	37
	38
	39
	40
	41
	42
	43
	44

(+) veja o grupo de palavras e marque as que não se relacionam (+) aí falta um	45
M viu? ((Falando do verbo 'relacionar' na questão que estava escrita sem o M no	46
final)) com drogas (+) então tem um círculo aí tem um monte de palavras (+)	47
dentre elas têm algumas que não têm nada a ver com droga (+) no meio no	48
centro dela tem <i>drugs</i> né? (+) aí tem um aí	49
[	50
A <sub>5</sub> – Haxixe	51
P – Aí vocês vão fazer o que? Marcar as que não pertencem <i>peace</i> quem é que	52
sabe o que é <i>peace</i> ?	53
[	54
A <sub>4</sub> – Aquele negócio que tá saindo é o dinheiro (+) dos povo que:	55
((Risos))	56
P – <i>Peace</i> é o que?	57
A <sub>3</sub> – <i>Peace</i> pizza	58
P – O contrário de guerra é o que?	59
A <sub>1</sub> – Paz	60
P – E aí? Vocês acham que paz tem a ver com drogas?	61
A <sub>4</sub> – Tem	62
A <sub>1</sub> – Não	63
P – Não né? então vocês aí já riscam o <i>peace</i> (+) aí tem (+) aí eu vou ler todas	64
as palavras e as que vocês conseguirem identificar vocês vão marcar né? olhe	65
tem <i>peace marijuana life drug dealer</i>	66
A <sub>1</sub> – <i>Life</i> é o que hein professora?	67
A <sub>3</sub> – <i>Drug dealer</i> tem	68
[[	69
P – <i>Tobacco cannabis</i>	70
A <sub>3</sub> – Isso é vida professora?	71
[[	72
P – Olhe essa palavra e <i>attack</i> é <i>heart</i> viu?	73
((Escreve no quadro a palavra <i>heart</i> )) (+++) <i>heart</i> significa o que?	74
A <sub>3</sub> – <i>Vodca</i> ?	75
A <sub>4</sub> – <i>Heart</i> ?	76
A <sub>1</sub> – <i>Coração</i>	77
P – Então <i>heart attack</i> ((escreve <i>attack</i> no quadro)) <i>crack juice</i>	78
[	79
A <sub>4</sub> – Crack?	80
P – <i>depressed love danger</i>	81
[	82
A <sub>6</sub> – Amor	83
P – <i>Hashish</i>	84
[[	85
A <sub>6</sub> – <i>Tocacco</i>	86
[[	87
P – <i>Healthy addict glues stroke LSD LSD e damaging</i>	88
[	89
A <sub>3</sub> – LSD	90
[[	91
P – Então dentre elas vocês vão RISCAR	92
as que NÃO fazem parte ou não se relacionam com drogas	93
A <sub>4</sub> – Oxe apois eu to marcando as que se relacionam	94
[	95
P – As primei/ as primeiras	96
A <sub>3</sub> – É o contrário	97
P – A primeira que tem aí <i>peace</i> (+) significa o que? (+) vocês acabaram de	98
dizer comigo (+) <i>peace</i> significa o que?	99

A <sub>1</sub> – Paz	100
P – Já viram aquele (+) já viram aquele símbolo assim ((Desenha no quadro o símbolo de um círculo com a letra Y dentro))	101
A <sub>1</sub> – Não	102
P – O símbolo da paz né?	103
A <sub>6</sub> – E é?	104
P – Então <i>peace</i> significa paz (+) e aí? (+) aí eu perguntei a vocês se paz tem a ver/ tem algo a ver com drogas e vocês disseram que não né?	105
A <sub>5</sub> – O povo tá dizendo aqui que esse símbolo é do demônio esse símbolo aí	106
P – Isso é outra interpretação religiosa (+++) vamos (+) então marque aí o que não tem nada a ver com drogas depois	107
A <sub>1</sub> – <i>Glue</i> é cola né professora? (+) <i>glue</i> é cola né?	108
P – É	109
A <sub>6</sub> – Mas cola tem a ver	110
A <sub>5</sub> – Tem	111
A <sub>3</sub> – Mas é cola de sapateiro	112
A <sub>5</sub> – É o que tem a ver danado	113
A <sub>3</sub> – Isso é cola branca ou é cola de sapateiro?	114
P – Cola cola	115
A <sub>3</sub> – Não mas tem muito tipo de cola (+) cola de isopor	116
A <sub>5</sub> – Não mas a gente tá falando de cola de sapateiro	117
P – Mas isso aí é cola em geral (+) aí tem cola de sapateiro cola de tal coisa mas a palavra cola é a geral	118
A <sub>3</sub> – A super Bond deixa a pessoa ((numa boa)) uma vez eu fui	119
A <sub>5</sub> –	120
A <sub>3</sub> – esquentar assim uma ((incompreensível)) entrou no meu olho	121
A <sub>6</sub> – Mentira do ca:::	122
A <sub>3</sub> – Fo:::i o negócio chega ficou doendo homi	123
A <sub>1</sub> – O que é <i>heart attack</i> ?	124
P – A primeira palavra é coração e a segunda é ataque e aí? O que é que dá?	125
A <sub>1</sub> – Ataque cardíaco (+++) aí tem a ver com drogas?	126
A <sub>5</sub> – <i>Hashish</i>	127
P – Tem claro né? é uma consequência né isso?	128
A <sub>3</sub> – Ranger? Ranger é um carro	129
A <sub>1</sub> – <i>Danger</i> (+++) o que é <i>danger</i> ?	130
A <sub>3</sub> – Perigo	131
P – Os que não souber daqui a pouco quando fizer a a aí eu digo a vocês ((a professora começa a fazer a chamada enquanto os alunos respondem o exercício))	132
A <sub>3</sub> – E a vida professora tem alguma coisa a ver?	133
((Barulho))	134
A <sub>3</sub> – Hein professora? e a vida tem alguma coisa a ver?	135
P – Não tem a ver não então ó ((incompreensível))	136
A <sub>3</sub> – Ei professora (+) isso é o nome de uma mulher é? <i>marijuana</i> ?	137
P – <i>Marijuana</i> ?	138
A <sub>3</sub> – Sim?	139
P – Parece né? é:::	140
A <sub>3</sub> –	141
Tem/ ó aqui/ Juana	142
P – <i>Cannabis marijuana</i> é <i>cannabis</i>	143
A <sub>1</sub> – Professora (+) professora (+) stroke é o que?	144
P – Derrame cerebral	145
A <sub>3</sub> – E isso é o que professora? <i>marijuana</i> ?	146

P – Maconha	154
A <sub>3</sub> – Ó aí Zé (+) e <i>cannabis</i> é o que?	155
AS – É o nome da eva	156
P – Olhe (+) o pessoal não tem um monte de apelida pra maconha? (+) chamam de eva maconha <i>canabis</i> é a planta da maconha (+) é a origem né?	157
A <sub>3</sub> – Eita (+) caramba doido (+++) tá vendo professora? (+) jogando coisa aqui	158
A <sub>1</sub> – Professora (+) <i>healthy</i> é o que? Salvação é?	159
P – Saúde	160
A <sub>1</sub> – Saúde? <i>Healthy</i> ?	161
P – <i>Healthy</i> é saúde (+) lembra lá do suco de laranja?	162
A <sub>1</sub> – E reichi professora? reichi?	163
P – Parece com o que aí?	164
A <sub>1</sub> – Reichi?	165
P – Vocês já ouviram falar em Haxixe?	166
A <sub>3</sub> – Haxixe já (+) é uma droga	167
A <sub>1</sub> – <i>Heroin</i> é heroína e <i>danger</i> ? <i>Danger</i> é o que? e <i>stroke</i> professora? (+) <i>stroke</i> é o que?	168
P – De novo?	169
A <sub>1</sub> – A senhora não disse a mim não	170
P – Disse sim	171
A <sub>1</sub> – Ataque cardíaco	172
P – Derrame	173
A <sub>1</sub> – Cerebral (+) <i>depression</i> professora? depressão? <i>Love</i> ? Professora (+) <i>drugs</i> ? <i>Drugs dealer</i> ?	174
P – É quem vende a droga	175
A <sub>3</sub> – É a galera né?	176
A <sub>1</sub> – Professora o que é <i>damaging</i> ? <i>Damaging</i> professora o que é? ei professora <i>damaging</i>	177
P – Vamos fazer o seguinte (+) daqui a pouco a gente	181
	182
A <sub>1</sub> – [ <i>Damaging</i> é o que?	183
	184
P – [[ Se vocês não souberem vão	185
pulando	186
	187
A <sub>1</sub> – [ <i>Damaging</i> é o que? (+) <i>damaging</i> é o que?	188
P – Vá olhando outra palavra	189
A <sub>1</sub> – Se só tem ela que eu to com dúvida?	190
P – A última é?	191
A <sub>1</sub> – Vá diga professora	192
P – É::: quase como <i>damage</i> (+) prejudicial	193
((A professora continua a chamada e os alunos conversam))	194
A <sub>1</sub> – Professora (+) eu tô bem nessa matéria?	195
P – Demais (+) bem interessado	196
((Barulho))	197
P – Olhe (+) então vamos lá (+) quais foram as palavras que vocês conseguiram identificar que não têm nada a ver com drogas?	198
A <sub>3</sub> – Paz (+) é: vida (+) amor (+) é::: somente	199
A <sub>1</sub> – Saúde professora	200
P – vida não foi? ((A professora copia as palavras em português no quadro))	201
A <sub>1</sub> – Tem <i>juice</i> professora (+) <i>juice</i> é o que?	202
P – Vocês lembram de um texto que a gente viu sobre <i>orange juice</i> ?	203
A <sub>1</sub> – Suco de laranja	204
P – <i>Juice</i> né? tem mais algum?	205
A <sub>1</sub> – Tem	206
	207
	208

P – Qual é?	209
A <sub>1</sub> – É (+) é (+) <i>life</i>	210
A <sub>2</sub> – Tem <i>juice</i> professora <i>juice</i>	211
P – Aqui são as palavras que não tem nada a ver com droga né? amor saúde paz vida	212
A <sub>2</sub> – E suco?	213
P – Ai vem aqui as outras que tão relacionadas à droga né?	214
A <sub>1</sub> – Tem tudo a ver né?	215
P – É (+) aí tem qual? Digam aí (+) <i>marijuana</i> né? (+) <i>marijuana</i> (+) vejam aí tem alguma dessas palavras que vocês não sabem o significado? ((a professora copia no quadro as palavras))	216
A <sub>6</sub> – <i>Marijuana</i> é o que?	218
P – <i>Marijuana</i> é	219
	220
A <sub>3</sub> – [ É um passarinho	221
	222
P – [[ Igual a <i>cannabis</i>	223
A <sub>1</sub> – Igual a maconha né?	224
P – Tem <i>cannabis</i> e qual mais aí? (+) ó <i>drug dealer</i> (+) é igual a traficante vejam aí se tem alguma que vocês querem saber o significado que o próximo exercício vocês têm que saber o significado (+) <i>tobacco</i> é tabaco né?	225
A <sub>6</sub> – <i>Drug dealer</i>	226
P – <i>Drug dealer</i> (+) traficante (+) olha aí se tem algum que vocês não sabem <i>hashish</i> (+) <i>hashish</i> (+) <i>heroin</i> (+) <i>glues</i> (+) <i>stroke</i> (+) quem é que sabe o que significa <i>stroke</i> ? (+++) hein gente? Derrame (+) isso tem a ver com as drogas por que?	227
A <sub>3</sub> – Porque é um derrame	228
A <sub>5</sub> – É um derrame (+) que a pessoa fica todo	229
A <sub>3</sub> – É uma droga que consome	230
P – É:: <i>damaging</i> (+) mas vocês sabem o que é um derrame? (+) é uma veia que arreventa na cabeça e ela joga o sangue	231
A <sub>3</sub> – E entope	232
P – Aí o que é que acontece? Ou você pira ou você morre ou você perde a audição ((Barulho))	233
P – <i>Damaging</i>	234
A <sub>1</sub> – <i>Damaging</i> é o que professora?	235
P – <i>Damaging</i>	236
A <sub>6</sub> – Uma dama	237
P – Parece uma dama mas é o oposto né?	238
A <sub>3</sub> – Depois é xadrez	239
A <sub>6</sub> – E o que é <i>blackboard</i> ?	240
A <sub>3</sub> – É xadrez (+) é xadrez	241
P – <i>Damaging</i> é prejuízo (+) prejuízo ou prejudicial (+) e por aí vai	242
A <sub>6</sub> – Professora o que significa Brad Pitt?	243
A <sub>3</sub> – É um nome (+) não tem significado não	244
P – É um nome próprio	245
A <sub>3</sub> – Nome próprio não tem significado não	246
P – Ei gente vejam aí mais (+) tem mais algum que vocês não sabem? <i>Addict</i> (+) ninguém me perguntou sobre o que é <i>addict</i>	247
A <sub>1</sub> – Eu perguntei	248
P – <i>Addict</i> é o que? (+++) é a pessoa que compra droga ao traficante ela é o que?	249
A <sub>1</sub> – Avião?	250
P – Viciado né?	251
	252
	253
	254
	255
	256
	257
	258
	259
	260
	261
	262
	263
	264

AS – Avião ((Risos))	265
P – Vejam aí (+) tem algum mais que vocês não conhecem? <i>Crack</i> dá pra saber	266
A <sub>1</sub> – Professora (+) reichi é o que? (+) reichi	267
P – Não é haxixe? É isso que tu tá perguntando é?	268
A <sub>3</sub> – É	269
A <sub>6</sub> – Maxixe é um nome ((incompreensível)) ((barulho))	270
P – Tem gente que chama haxixe e tem gente que chama axixe	271
A <sub>3</sub> – Eu já vi essa palavra	272
P – Ó danger	273
((Barulho))	274
P – <i>Danger</i> é o que?	275
A <sub>1</sub> – Perigo	276
P – Perigo (+++) tem mais algum?	277
((Barulho))	278
P – Ó agora na segunda etapa (+) na terceira aliás (+) o que é que vocês vão fazer na terceira parte A <sub>1</sub> ? Ler aí por favor	279
A <sub>1</sub> – ((Lendo)) Classifique as palavras que sobraram de acordo com o <i>box</i> abaixo	281
P – Então de uma lado tem o que?	282
[	283
A <sub>1</sub> – Tipos de drogas e conseqüências	284
P – Tipo de drogas e as conseqüências (+) então talvez esse esse <i>box</i> aí seja bem ((incompreensível)) eu fiz (+) pra repetir a xerox aí ele reduziu	285
((Barulho))	286
P – Então (+) de um lado os tipos de drogas	287
A <sub>3</sub> – Haxixe	288
A <sub>6</sub> – Qual é as drogas que têm?	289
P – Por exemplo tipos de drogas ((escreve no quadro 'Tipos de drogas'))	291
[	292
A <sub>6</sub> – Tabaco	293
((Risos))	294
P – E no outro conseqüências (+++) por exemplo (+) aí tem aqui (+) diga aí o nome das drogas que tem (+) <i>cannabis</i> não é? <i>tobacco</i> (+++) digam aqui uma conseqüência pra eu ver se vocês estão entendendo (+++) uma conseqüência	295
((Barulho))	296
P – Não é efeito não	297
[	298
A <sub>1</sub> – Conseqüência (+) é: (+) derrame cerebral	299
P – No caso é stroke né? (+++) então dá pra vocês separarem aí esses dois grupos não dá? (+++) não dá? (+++) se vocês tiverem dúvidas de palavras tem lá ó ((aponta para o quadro))	300
A <sub>1</sub> – Professora o que é glue?	301
P – Cola	302
((Os alunos respondem o exercício))	303
A <sub>1</sub> – Dê o visto aí	304
P – Calma	305
A <sub>6</sub> – Professora vai dar o visto nesse papelzinho é?	306
P – Conseguiram separa? (+) os tipos de drogas e as conseqüências?	307
A <sub>6</sub> – Eu separei dois	308
P – Somente rapaz	309
A <sub>6</sub> – A senhora quer mais é?	310
P – Todos que tem aí	311
A <sub>1</sub> – Professora o quatro	312
((Os alunos continuam respondendo o exercício))	313
P – Pronto?	314
((A professora copia questões no quadro))	315
	316
	317
	318
	319

A <sub>1</sub> – É pra fazer isso aí é professora?	320
P – No resto (+) quando vocês terminarem esse aqui aí vocês escrevam essa atividade aqui no verso	321 322
A <sub>1</sub> – Professora o que é <i>danger</i> ?	323
P – Perigo (+) gente ó (+) dessas palavras aí como foi que vocês classificaram aqui ó? (+) drogas tipos de drogas (+) o que foi que vocês colocaram? (+) <i>cannabis</i> (+) <i>tobacco</i> (+) que mais? hein gente? Que mais? Que drogas mais?	324 325 326
A <sub>2</sub> – Haxixe	327
P – Haxixe (+++) que droga mais? (+++) só quem fez foi/ ((Conversas paralelas))	328 329
P – LSD (+) que mais? Que mais? Tem mais alguma que você colocou?	330
A <sub>1</sub> – Marijuana	331
P – Marijuana né?	332
A <sub>8</sub> – Marijuana não é mesma coisa de maconha?	333
P – Mas eu pedi pra classificar elas né? (+) ó (+) é porque a maconha tem vários apelidos né? (+) tem o que? baseado mato capim (+) entre outros né? (+) aqui consequências o que vocês colocaram? (+) <i>stroke</i> que é derrame cerebral não é? <i>damaging</i> (+++) tem mais algum? (+++) hein? Tem mais alguma consequência ali? (+++) veja lá no <i>box</i> (+) pode dizer aportuguesado (+) hein? (+++) uma vez que você usa se torna <i>addict</i> num é? (+++) outra consequência (+) você se torna <i>drug dealer</i> né? (+++) tem um que tem aí	334 335 336 337 338 339 340
	[ 341
A <sub>1</sub> – <i>Heart attack</i> professora <i>heart attack</i>	342
P – <i>Heart attack</i> leva a que?	343
A <sub>1</sub> – A::	344
P – Muitas vezes a <i>death</i> né?	345
A <sub>1</sub> – À morte	346
P – Tanto derrame cerebral como a <i>death</i> (+) tem lá a <i>death</i> não tem? (+++) no outro lado da folha tem o seguinte <i>read the following text and match the types of drugs and their effects</i> (+) então de um lado tem <i>drugs</i> e tem os respectivos <i>effects</i> não é? (+++) aí tem <i>glue</i> (+) as drogas aí estão classificadas em grupos (+) agrupados né ó? Tem o grupo de estimulantes (+) a dois é o grupo de que? (+) depressivos né? e o três o grupo é qual? No três?	347 348 349 350 351 352
A <sub>6</sub> – É o de LSD	353
P – É um tipo né? (+++) o tres aí como é o nome do grupo de drogas aí do três? (+++) ó o número um tá aqui ó (+) o número um é o que? estimulante o dois depressivo e o três é o que? (+++) alucinações? O que? (+++) alucinógenos não é? (+++) aí dos estimulantes quais são as drogas dos estimulantes? (+) êxtase (+) <i>speed</i> (+) <i>speed</i> tem a ver com velocidade	354 355 356 357 358
A <sub>3</sub> – É	359
P – Êxtase (+) <i>cocaine</i> (+++) cocaína e a cocaína é chamada de <i>snow</i> (+) <i>snow</i> é neve né? <i>base</i> e <i>coke</i> (+) aí tem o outro (+) <i>crack</i> (+) <i>crack</i> todo mundo sabe não é? e <i>poppers</i>	360 361 362
A <sub>3</sub> – Polpa de fruta	363
P – <i>Poppers</i> seria o caso do charuto aí a vapor né?	364
A <sub>3</sub> – Charuto a vapor ((rindo))	365
P – Charuto não é aquela coisa lá que/ inalador	366
A <sub>3</sub> – Eita professora	367
((Barulho))	368
P – O dois (+++) sabe o que é que deveria fazer? Uma prova ((Barulho))	369 370
P – Aliás eu vou fazer o seguinte ((incompreensível)) mas de hoje a oito tem sobre o mesmo assunto pra vocês fazerem sozinhos certo? Se prestar atenção hoje vocês se dão bem na prova (+) se não	371 372 373
((Barulho))	374

P – Aí vem a dois ó (+) digam aí os exemplos do dois aí (+) o depressivo (+++)	375
<i>heroin</i>	376
	[ 377
A <sub>3</sub> – Heroína	378
(+) chocolate	379
	[ 380
P– Tranquilizers	381
que pode ser o que? diazepam esses remédios aí né? (+) ópio (+) solventes (+)	382
no caso	383
A <sub>4</sub> – Professora (+) professora (+) professora (+) sabia que essa aula é uma	384
droga? Se a pessoa fizer demais se aviceia?	385
P – O que?	386
A <sub>4</sub> – Essa aula	387
P – E é? muito bem (+++) mas não faz mal não é pra fazer bem	388
A <sub>7</sub> – Mas daqui a pouco a senhora vai se embora né?	389
P – Com certeza (+++) não tem nada que (+) não tem nada que faça vocês	390
gostarem né?	391
A <sub>4</sub> – Pronto a gente gosta (+) sabe de que? (+) de um filmezinho (+++) a senhora	392
trás um filme pra a gente ver	393
P – Só filme? (+++) se eu trouxer uma música (+) olhe (+) nas últimas aulas eu	394
tenho percebido que vocês falam muito em droga né? (+) aí por isso que eu	395
escolhi o tema drogas (+++) mas mesmo que vocês ((barulho)) (+) ó presta	396
atenção ó (+) ps::iu (+) A <sub>4</sub> (+) presta atenção A <sub>4</sub> (+) vocês aí (+) vocês três (+)	397
estão sem fazer o exercício mas nem todo mundo	398
	[ 399
A <sub>3</sub> – Quem tá deixando de fazer o exercício? Venha	400
ver aqui homi (+) a senhora falando aí errado	401
P – Mas desviam o assunto toda vez ((barulho)) então aí tem o seguinte de um	402
lado tem as drogas e do outro tem os efeitos né? (+) aí tem o grupo das drogas	403
(+) no caso os três grupos (+) aí vocês tentem ver o que é que altera o que aí e	404
qual o efeito (+) por exemplo (+) estimulante (+) qual seriam os efeitos para	405
estimulantes? (+) tem aí a primeira opção (+) <i>they alter the way a person sees</i>	406
<i>hears and feels things causing hallucinations and confusion</i> (+) a opção dois (+)	407
é::: <i>they make everything seem to go faster including thoughts speech and your</i>	408
<i>whole body</i> (+) e a terceira opção diz o seguinte (+) <i>they slow everything down</i>	409
<i>including thoughts speech and the body</i> (+) então o que é que a droga aqui (+)	410
quais são os sentidos que a droga atinge aí? (+++) hein gente ?	411
A <sub>6</sub> – O cérebro	412
P – O cérebro de certa forma né? mais a visão né?	413
A <sub>4</sub> – É	414
P – A visão o que mais?	415
A <sub>4</sub> – A batida do/ a pulsação do sangue	416
P – A audição né? (+) que é <i>hear</i>	417
((Conversas paralelas))	418
P – Os pensamentos	419
((Conversas paralelas))	420
P – Ei pessoal (+) é::: (+) quem não for fazer o exercício (+) faça o favor (+) faça	421
o favor de duas coisas (+) ou você vai e fica lá conversando com ((a diretora)) ou	422
fica em sala de aula ó (+) totalmente calado	423
((Conversas paralelas))	424
P – Olhe eu vou dar a instrução aqui pra vocês resolverem essa que é a que eu	425
tava tentando fazer quando vocês interromperam né? (+) então aqui tá pedindo	426
pra vocês lerem esse (+) esses grupos de drogas e associar os efeitos que cada	427
grupo desse causa (+) então umas palavras chave que vão ajudar a vocês a	428
entenderem é isso aqui ó ((copia no quadro as palavras <i>hear, thought</i> e <i>speech</i>	429

com suas respectivas traduções)) (+) <i>hear</i> que seria audição (+) <i>thought</i>	430
pensamento e <i>speech</i> fala (+) então um dos efeitos básicos (+) que tipo de	431
droga será que vai deixar você <i>faster?</i> (+) mais rápido (+) mais veloz (+) esse	432
tipo seria o que? (+) estimulante depressivos ou alucinógenos?	433
A <sub>4</sub> – Estimulante	434
P – E o que vai deixar <i>slow?</i>	435
A <sub>4</sub> – É::: (+) é os (+) depressivos	436
P – Depressivos?	437
A <sub>4</sub> – Sim	438
P – E o que vai deixar você com alucinação?	439
A <sub>4</sub> – É o aci/ o acilu:: não sei o que	440
P – Os alucinógenos né/	441
A <sub>4</sub> – É	442
P – Então aí vocês (+) essas palavras vão ajudar a vocês a identificarem né? (+)	443
qual grupo pertence a que grupo? (+) aí tem o número um que diz o que? (+)	444
estimulante (+) aí tem o tipo de drogas aí (+) e aí? Aonde é que fica o número	445
um <i>They alter the way a person sees hears and feels things causing</i>	446
<i>hallucinations and confusion</i>	447
A <sub>1</sub> – É o tipo 3	448
P – Aqui fica o três	449
A <sub>1</sub> – Aí de baixo	450
[	451
P – No caso seria alucinógenos	452
A <sub>6</sub> – O um fica embaixo	453
A <sub>1</sub> – O um eu botei no meio (+) o um	454
P – Esse (+) essa segunda diz o que? <i>they make everything seem to go faster</i>	455
(+) então faz tudo ficar (+) mais rápido (+) <i>including thoughts</i> (+) incluindo	456
pensamentos <i>speech and your whole body</i> todo o seu corpo né? (+) então esse	457
aí pertence a que grupo?	458
A <sub>1</sub> – Ao um	459
P – Ao um (+) estimulantes né?	500
A <sub>1</sub> – É	501
P – E o três?	502
A <sub>1</sub> – O dois	503
P – Aliás (+) o três não (+) e a última aí <i>they slow everything down including</i> (+)	504
então deixa tudo (+) <i>slow</i> (+) qual é o tipo que deixa <i>slow?</i>	505
A <sub>1</sub> – O dois	506
P – O dois né? (+++) quem foi que terminou a pergunta de	507
[	508
A <sub>4</sub> – Traduzir esse texto	509
aqui	510
P – Não precisa não que é pra você fazer sem traduzir	511
A <sub>4</sub> – Oxe (+) como é que eu vou ler o negócio? (+++) como é professora?	512
P – Se esforce que a medida que você vai lendo	513
[	514
A <sub>1</sub> – Fazer o que?	515
P – Pega a pergunta aí e tenta ler	516
A <sub>4</sub> – Oxe como? Pia ((lendo)) o que o autor faz no primeiro do texto?	517
P – Pode olhar o texto (+) agora sem traduzir né? (+) só pra vocês	518
[	519
A <sub>4</sub> – Oxe como é que a	520
gente vai entender homi?	521
((Barulho))	522
P – Ó (+) no início (+) o que é que tem aqui hein gente? (+) aliás esse título do	523
texto aí ó (+++) esse título aí vocês já devem ter ouvido em caderno né? (+)	524

visto em caderno (+) um folhetezinho que é uma alerta (+) que alerta é esse?	525
<i>Just say no</i> (+) o que seria isso?	526
A <sub>1</sub> – <i>Just say no</i> ?	527
P – <i>Just say no</i>	528
A <sub>4</sub> – Eu não sei de nada	529
A <sub>1</sub> – <i>Just é:::</i>	530
P – Uma palavra aí pelo menos vocês sabem né? (+++) o título aí ó <i>Just say NO</i>	531
A <sub>1</sub> – <i>No</i> é não	532
P – Então (+) vai ser o que com relação à droga?	533
A <sub>6</sub> – Eu não quero usar drogas	534
P – Diga não às drogas é quase isso né?	535
A <sub>6</sub> – É	536
P – É só dizer não (+) aí no início começa dizendo o que aqui? <i>Some drug/</i>	537
<i>some drugs are particularly dangerous and may damage your brain</i> (+) <i>health</i>	538
(+) <i>sex performance</i> (+) <i>appearance</i> e etc (+) então (+) isso aqui (+++) algumas	539
palavras dessas vocês já viram agora (+) o que é que algumas drogas podem	540
causar? Digam aí	541
A <sub>1</sub> – Depressão	542
P – <i>Damaging</i>	543
A <sub>4</sub> – Aí tem que botar em inglês né?	544
A <sub>3</sub> – Que inglês? Em português	545
P – Hein gente? (+) várias vezes a gente escreveu <i>damaging</i> é o que?	546
A <sub>1</sub> – Aonde tá <i>damaging</i> aí?	547
A <sub>4</sub> – Tabaco crack heroína	548
P – Aqui <i>damaging</i> (+) e aí o que é?	549
A <sub>1</sub> – Depressão? (+) depressão não (+) é::: derrame cerebral?	550
P – Isso seria vamos dizer assim	551
[	552
A <sub>1</sub> – Ataque do coração?	553
P – Causa (+) destrói (+) destrói seu? (+) <i>brain</i> (+) seu cérebro né? (+++) <i>health</i>	554
e <i>sex performance</i> parece com o que?	555
A <sub>3</sub> – <i>Sex</i> é sexo (+++) sexo não tem performa	556
P – <i>Performance sexual</i> (+) então destrói o que? seu cérebro saúde	557
<i>performance sexual</i> e <i>appearance</i> (+) <i>appearance</i>	558
A <sub>1</sub> – Nem a professora sabe ((rindo))	559
P – Diga aí (+) essa palavra aí (+) essa última parece com o que?	560
A <sub>3</sub> – Diga aí que eu digo agora?	561
A <sub>1</sub> – A última?	562
A <sub>3</sub> – Informação	563
P – Antes dela	564
A <sub>1</sub> – A informação	565
P – Destrói três coisas aí e com essa quatro qual é a outra coisa que destrói?	566
A <sub>1</sub> – Aparência	567
P – Aparência né? aí aqui diz o que? (+) <i>read the information</i> (+) leia a	568
informação (+) qual é a informação que tem aí? (+) aí aqui eu tô perguntando a	569
vocês o que o autor faz no primeiro parágrafo desse texto aqui (+) na verdade	570
(+) isso aí é uma (+) preparação para o texto diga aí (+) o que é que ele faz?	571
A <sub>1</sub> – É o que professora?	572
P – Ele faz o que? ele diz o tipo de droga? (+) ele (+) informa	573
[	574
A <sub>1</sub> – No primeiro parágrafo?	575
P – Informa o que sobre as drogas aí nesse primeiro parágrafo?	576
A <sub>1</sub> – Informa que::: as drogas pode atrapalhar na vida pessoal da pessoa (+) na	577
aparência (+) informa que	578
((Barulho))	579

P – Performance sexual né?	580
A <sub>1</sub> – Informa que usar droga não é correto	581
P – Então aqui no primeiro parágrafo ele faz uma introdução onde vai mostrar o que? os prejuízos que as drogas causam né? (+) ele faz isso aí no primeiro parágrafo (+) ele introduz	582 583 584
	[ 585
A <sub>1</sub> – Eu botei assim	586
professora (+) ele fala que as drogas fazem mal para a saúde (+) eu botei assim (+) tá certo? (+) tá?	587 588
P – Tá (+) é::: (+) aí tem aí (+) <i>ecstasy</i> (+) <i>the body overheats</i> (+) <i>there is</i> (+) <i>there is danger of a heart attack or a stroke</i>	589 590
	[ 591
A <sub>6</sub> – Eu nem sei a pergunta	591
P – Vou ler logo a dois né? então (+) quais são as drogas apresentadas e o que o autor discute sobre elas? (+) quais são as drogas?	592 593
A <sub>1</sub> – Êxtase cocaína	594
	[ 595
P – Essa daí é bem fácil né?	596
	[ 597
A <sub>1</sub> – E crack	598
P – Aí deixe eu ler aqui pra vocês continuarem lendo o texto	599
	[[ 600
A <sub>1</sub> – Êxtase (+) é perigoso (+) cocaína causa depressão e crack causa os mesmos efeitos da cocaína	601 602
P – Aí <i>Ecstasy</i> (+) <i>the body overheats</i> (+) <i>there is danger of a heart attack or a stroke</i> (+) <i>dehydration and even death</i> (+) <i>death</i> é o que? (+) gente <i>death</i> é o que?	603 604 605
A <sub>1</sub> – <i>Death</i> ?	606
A <sub>3</sub> – <i>Death</i> ?	607
P – O contrário de <i>life</i> (+) o contrário de <i>life</i>	608
A <sub>1</sub> – Morte	609
P – Morte né? então leva até o que? (+) a morte (+) aí <i>cocaine</i> (+) <i>its users feel on top of the world</i> (+) então essa é a sensação que o viciado sente (+) ele sente o que?	610 611 612
	[ 613
A <sub>1</sub> – Depois a senhora dá o visto né?	614
P – <i>Top</i> (+) o que é <i>top</i> ?	615
A <sub>6</sub> – <i>Top</i> (+) <i>top top</i>	616
A <sub>3</sub> – Aquele negócio que as mulheres usa	617
P – Então (+) a mulher usa aquele negócio é na parte de que?	618
A <sub>3</sub> – Dos peitos	619
P – De cima (+) então sentem <i>on top of the world</i> (+) se sentem no topo do mundo né? (+) quem usa o que? (+) cocaína	620 621
	[ 622
A <sub>1</sub> – Cocaína	623
P – <i>For a short period of time</i> (+) <i>then they become depressed and want more and more</i> (+) <i>to feel high again</i> (+) <i>many of them become dependent on the drug and will do anything to obtain it</i> (+) <i>blackmail steal even kill</i> (+) <i>there is also the danger of damaging the inside of the nasal membrane and the risk of sudden heart failure</i> (+) então digam aí (+) mais ou menos (+) o que é que eu perguntei aqui sobre essa parte aqui? (+) que efeitos os usuários sentem ao utilizarem o crack (+) e cocaína?	624 625 626 627 628 629
A <sub>1</sub> – Eles sentem	630 631
	[ 632
P – No caso do crack aí (+) da cocaína	633

	[	637
A <sub>1</sub> –	Eles se sentem (+) cocaína eu botei	638
	que eles sentem depressão e se sentem no topo do mundo	639
P –	Cocaína (+) um dos/ dos efeitos seria se sentem no topo do mundo né?	640
A <sub>1</sub> –	É (+) mas eu botei também depressão (+) não fala em depressão?	641
P –	No caso aí já é a consequência não é/ (+) o efeito e a consequência dele	642
	(+++) e o que essas pessoas que usam cocaína fazem para obtê-la? (+++)	643
	tem aí sabe em que parte? Aonde tem dois pontos aí no texto (+) na/ na/ uma duas	644
	três quatro cinco (+) na sexta linha sobre cocaína aí (+) digam aí o que é que	645
	vocês entendem aí (+++)	646
	eles fazem <i>blackmail</i> (+) o que seria <i>blackmail</i> ?	646
A <sub>6</sub> –	Se sentem no topo do mundo	647
P –	Não eu to dizendo o que é que elas fazem para obter (+) na sexta linha	648
A <sub>3</sub> –	Oxen tem que trabalhar	649
A <sub>6</sub> –	Roubava?	650
P –	Roubar que seria <i>steal</i> ó (+) tem aí na sexta linha <i>steal</i> (++) ó (+) esse	651
	peçoal de classe média que usa cocaína eu já ouvi muitas histórias em classe	652
	média certo? Que os pais ((incompreensível)) (+++)	653
	eles vendem o apartamento (+) eles ficam sem casa (+) eles vendem o carro (+) na verdade o que é que eles	654
	fazem? Eles cheira, o carro (+) eles cheiram o apartamento e nada dá	655
	vencimento (+++)	656
	agora imagina quem tem condição (+) e quem não tem vai	656
	fazer o que?	657
A <sub>6</sub> –	Roubar	658
P –	<i>Steal</i> que é roubar e até <i>kill</i> né?	659
A <sub>6</sub> –	Matar	660
A <sub>4</sub> –	E crack faz o que professora? crack?	661
P –	<i>Steal</i>	662
A <sub>6</sub> –	Matar tudim	663
P –	<i>Steal</i> (++) roubar ((A professora escreve as palavras 'steal' e 'roubar' no	664
	quadro))	665
A <sub>6</sub> –	Professora e <i>steal</i> com dois Ls na frente?	666
P –	Como é?	667
A <sub>6</sub> –	E <i>steal</i> assim com dois Ls na frente? Entre o A e o L (++) dois Ls na frente	668
P –	Dois L aqui? ((A professora escreve <i>steal</i> no quadro))	669
A <sub>6</sub> –	É/ Não tem o A e o L só	670
	((Barulho))	671
A <sub>6</sub> –	Então ((incompreensível)) o L no lugar do A (+) tira o A e coloque um L é o	672
	que?	673
P –	Eu não sei não dessa origem dessa palavra aí	674
A <sub>6</sub> –	S-T-I ((Barulho))	675
P –	Stolesti?	676
A <sub>6</sub> –	STILL	677
P –	Ainda (+) still (++) porque é a mesma pronúncia né aí?	678
	((Barulho))	679
P –	Aí tem (++) eles fazem o que? <i>steal</i> e <i>black mail</i> o que seria <i>black mail</i> ?	680
	(+++)	681
	<i>Black</i> significa preto	682
A <sub>3</sub> –	E mail é meio (++) meio preto	682
	((Barulho))	683
P –	Então (+) chantagem elas fazem (+) chantagem né? (++) então vejam (+) o	684
	seguinte (++) porque a dependência é tão grande que elas perdem o principio	685
	(+) os seus principios (++) não importa se você vai roubar sua mãe seu amigo	686
	seu colega porque o sentido da vida dela passa a ser exclusivamente a	687
	satisfação de (+) de um desejo (++) então não existe mais amigos (+) eles	688
	traem os amigos (+) arma uma emboscada (++) e por aí vai	689
		690
	[	
A <sub>1</sub> –	Quatro	691

P – Então quer dizer um monte de adolescentes morrendo	692
A <sub>1</sub> – [ ((O aluno começa a ler a questão	693
quatro)) Qual a pior droga e por que é considerada a pior? Retire do texto o	694
parágrafo que justifica sua resposta	695
((Barulho))	696
P- Primeiro (tem o crack e aqui tem qual?)	697
A <sub>9</sub> – Eu seu que::: fazia o mesmo efeito assim da do crack	698
P – Ó (+) do crack você sabe que a cocaína é uma droga derivada	699
A <sub>1</sub> – Do crack	700
((A professora de português chega na porta da sala))	701
A <sub>7</sub> – Chego:::u	702
P – Ó vocês vão fazer o seguinte (+) prestem atenção (+++) vocês vão terminar	703
isso em casa e vocês vão me trazer o seguinte (+++) é::: (+++) em casa vocês	704
vão responder isso aqui e a gente vai corrigir assim que chegar (+++) vocês vão	705
me fazer outras coisas (+++) vocês vão escrever uma listinha (+++) não precisa	706
colocar nome (+) não precisa colocar nada (+++) como é que vocês gostariam	707
que fosse a aula de inglês (+) o que se deve trabalhar na aula de inglês na	708
opinião de vocês	709
A <sub>3</sub> – Botar um bocado de <i>video-game</i> pra tudim ficar jogando	710
((Risos))	711
A <sub>7</sub> – Só assistir filme e nada mais	712
	713

**AULA 5 – 12/09/2007 (Material Extra – texto “Smoking makes people unattractive and ill”)**

P – Então vejam só (+) vejam aí essa foto (+) vocês vão começar pela seguinte	1
parte desse menino aí (+) o que é que esse menino tá fazendo?	2
A <sub>3</sub> – Fumando maconha	3
A <sub>5</sub> – Com uma chupeta na boca e cheirando um pouquinho de cola	4
P – Vocês acham isso aí é::: chocante ou é comum?	5
A <sub>3</sub> – É comum demais	6
A <sub>8</sub> – Normal	7
A <sub>1</sub> – Chocante	8
P – É comum? Uma criança Chu/ é::: com uma chupeta e::: um cigarro?	9
A <sub>3</sub> – É comum professora (+) lá perto de casa os meninos quando nascem os	10
pais já fica jogando a fumaça assim na cara dele (+) assim pra ele se acostumar	11
P – E é né?	12
A <sub>3</sub> – É ((risos))	13
P – Aí diz o seguinte aqui ó <i>keep away from cigarettes</i> o que será que quer dizer	14
isso aí?	15
A <sub>3</sub> – Um menino fumando cigarro aí	16
A <sub>1</sub> – Quer dizer para cigarro	17
P – Vocês nunca assistiram desenho animado que tem assim um (+) vamos	18
dizer assim é::: <i>keep out?</i> já assistiram desenho animado que tem essa palavra	19
<i>keep out?</i> ((A professora escreve no quadro as palavras <i>keep out</i> )) ninguém	20
assistiu?	21
A <sub>3</sub> – Não	22
P – Por exemplo se vocês começar a assistir os Simpsons lá::: naquela usina	23
né? a propósito alguém assistiu Os Simpsons no cinema?	24
A <sub>8</sub> – Não	25
A <sub>1</sub> – Não/ professora nós estamos em inglês não estamos ((incompreensível))	26
A <sub>3</sub> – Passa na televisão em casa o caba vai pra o cinema	27

A <sub>4</sub> – Passa nos sábados todos os sábados	28
P – É né? bom (+) <i>keep out</i> seria a mesma coisa que <i>keep away</i> ((Escreve no quadro 'keep away'))	29
A <sub>1</sub> – Mas isso aí não dá em nada professora que é tudo a mesma coisa aí	30
P – Quando você chega por exemplo naquelas zonas de perigo (+) vamos dizer assim usina elétrica	31
A <sub>7</sub> – Cuidado	32
P – Aí vai ter o que?	33
A <sub>1</sub> – <i>Danger</i>	34
A <sub>4</sub> – <i>Danger</i>	35
P – <i>Danger</i> que é perigo ou então	36
A <sub>3</sub> – Cerca elétrica	37
P – Afaste-se mantenha distância afaste-se né?	38
A <sub>1</sub> – Mantenha distância do cigarro	39
P – Ó <i>keep</i> significa manter e <i>out</i> fora <i>keep out</i> mantenha-se fora então mantenha distância né? então mantenha distância de que?	40
A <sub>1</sub> – Cigarro	41
A <sub>3</sub> – Cigarro	42
P – Do cigarro né?	43
A <sub>6</sub> – <i>Cigarette</i>	44
P – Ó eu preparei (+) presta atenção eu preparei pra próxima aula eu queria que vocês já pensem em casa (+) olhem em revista	45
A <sub>2</sub> – O que?	46
P – E eu quero que vocês façam um anúncio sobre drogas na próxima aula	47
A <sub>1</sub> – Mas é em português né?	48
P – Eu vou trazer (+) eu já preparei uma: lista de::: adjetivos negativos e vocês podem colocar tipo assim (+) a frase sobre drogas né? (+) isso aqui é uma propaganda	49
A <sub>4</sub> – Isso é o que professora?	50
A <sub>2</sub> – Isso é o mesmo negócio que você tem	51
P – Isso é uma propaganda (+) e vocês acham que isso aí tá o que? incentivando	52
A <sub>1</sub> – Não	53
A <sub>3</sub> – Tá::: deixa eu vê como é que eu digo aqui (+) tá assim informando	54
P – E por que vocês acham que escolheram logo a figura de uma criança pra:::	55
A <sub>5</sub> – A mãe deixa homi	56
P – Por que uma criança pra mostrar?	57
A <sub>2</sub> – Porque	58
A <sub>3</sub> – Porque o menino ((incompreensível)) tá fumando	59
P – Por isso? Por que uma criança e chupam/ e com uma chupeta na boca? Por que?	60
A <sub>1</sub> – Problemas na família	61
P – Ó (aí junta os que mostram) que o ato de fumar	62
A <sub>1</sub> – É normal	63
P – É desenvolvido também	64
A <sub>6</sub> – Depende dos adultos é?	65
P – Existem outros fatores através dos pais né? na carteira de cigarro no verso tem dizendo né? que as crianças aprendem a fumar vendo os pais fumando né?	66
A <sub>6</sub> – É verdade	67
P – Porque a gente sabe que uma criança (+) ela vem ao mundo (+) ele não sabe nem (+) nada né?	68
A <sub>5</sub> – Se não olhar não aprende	69
P – Então ela vai imitando os pais da forma que os pais for educando a criança vai ficando né? se o pai bater muito na criança quando for pequena ela vai ser uma criança que	70
	71
	72
	73
	74
	75
	76
	77
	78
	79
	80
	81
	82

A <sub>1</sub> – Agressiva	83
P – Vai resolver tudo	84
A <sub>1</sub> – Na peia	85
A <sub>5</sub> – Na porrada	86
P – Né? se mimar demais estraga	87
AS – É	88
O – Se mimar demais estraga tem que ter um equilíbrio	89
A <sub>1</sub> – Ó A <sub>4</sub> foi mimado demais tá aí a situação	90
P – Olhe então vejam só aí hoje (+) olhem a pergunta que tem aí ó hoje há uma campanha muito forte contra fumantes (+) você acha que é justa? (+) essa era uma pergunta que tinha no livro (+) o que é que vocês acham dessa pergunta?	91
A <sub>5</sub> – É o caba fez ((incompreensível)) vai descontar nos outros no mei do mundo	92
((Risos))	93
A <sub>1</sub> – Eu acho que é certo	94
P – Vocês acham essa pergunta interessante?	95
A <sub>1</sub> – Eu acho	96
P – Pensem direitinho olhem pra ela (+) leiam releiam e me digam se vocês acharam interessante	97
A <sub>6</sub> – De rocha	98
A <sub>3</sub> – É interessante	99
P – É interessante? Hoje há uma campanha muito forte contra fumantes você acha que é justa?	100
A <sub>8</sub> – Mais ou menos	101
P – A resposta (ao lado) que vocês vão dizer é qual?	102
A <sub>1</sub> – Não	103
A <sub>6</sub> – Por que não?	104
P – Não é justa não?	105
A <sub>1</sub> – Não porque quem fuma sabe que/ que fumar faz mal e ainda precisa de conselho é?	106
A <sub>6</sub> – Professora eu tenho um amigo meu que estuda num colégio que ((incompreensível))	107
P – Maconha também dá câncer	108
A <sub>3</sub> – Mas o cigarro é pior	109
A <sub>5</sub> – Mas o cigarro dá mais rápido	110
P – Gente (+) olhe (+) não se iludam não (+) não se iludam com uma coisa não (+) olhe	111
A <sub>5</sub> – A maconha é mais natural	112
P – Prestem atenção ó estudos comprovam certo gente?	113
A <sub>6</sub> – Ninguém aqui fuma maconha não	114
P – Isso tem na superinteressante	115
A <sub>5</sub> – Crack cocaína	116
P – Com relação à maconha tem uma coisa (+) tem uma coisa aí em relação à maconha (+) quem fuma maconha fuma um dois três cigarros por dia certo?	117
A <sub>5</sub> – Ó um a menos	118
P – Quem fuma o cigarro comum	119
A <sub>6</sub> – Unzinho por dia	120
P – Um a vinte ou até 40 cigarros por dia	121
A <sub>5</sub> – Meu pai é 60	122
((Risos))	123
P – Então quem fuma um dois três com certeza vai causar menos mal mas também com o passar do tempo vai também ter câncer	124
A <sub>6</sub> – Tem dia que A <sub>1</sub> chega aqui ((incompreensível))	125
((Risos))	126
P – Vai também estragar opulmão	127
((Risos))	128
	129
	130
	131
	132
	133
	134
	135
	136
	137

P – Então vejam só aí	138
((Conversas paralelas)) ((Risos))	139
P – Tem um texto aí	140
((Risos))	141
P – Aí ó é::: o que é que vocês podem me dizer aí? Com relação a essa essa	142
escola de uma criança pra fazer uma campanha contra cigarro? Por que uma	143
criança? Vejam aí o que é que vocês conseguem responder	144
A <sub>1</sub> – Porque (+) é assim professora o pai vendo aqui né? uma campanha assim	145
ele vai perceber assim pra ele não incentivar porque o filho tá mais (+) talvez	146
assim (+) sei lá	147
P – Pode ser também né? pensem na imagem de uma criança quando você vê	148
uma criança você vê o que?	149
((Conversas paralelas))	150
P – Se vocês vêem uma criança com uma faca na mão o que é que quer dizer	151
isso?	152
A <sub>6</sub> – Com uma vaca na mão?	153
P – Uma faca	154
A <sub>3</sub> – Que ela quer fazer alguma coisa com aquela faca	155
P – Uma criança com uma faca na mão segurando um um é::: naquela	156
partisinha que corta/ a faca assim	157
A <sub>1</sub> – Significa perigo professora (+) perigo muito grande	158
A <sub>5</sub> – É que ela quer se cortar	159
P – Ela não sabe (+) ela não sabe que está em risco de se cortar né?	160
A <sub>1</sub> – Igual à droga professora	161
((Conversas paralelas)) ((Barulho)) ((Risos))	162
P – Vocês vão me responder dus perguntas	163
A <sub>1</sub> – Não aqui só tem uma (+) só tem uma	164
P – Coloca aí no verso	165
A <sub>1</sub> – Mas professora tá querendo demais	166
A <sub>8</sub> – É de três horas hoje né? É três horas hoje	167
((Conversas))	168
((Os alunos copiam o que a professora escreve no quadro))	169
((Os alunos conversam enquanto copiam))	170
P – Copiem aí pra vocês responderem rapidinho	171
A <sub>8</sub> – E é professora? pra copiar é?	172
((Os alunos copiam e conversam))	173
A <sub>1</sub> – Professora acabou a aula	174
P – Copie a pergunta que acabou quando você copiar isso e responder	175
A <sub>6</sub> – Ô meu Deus	176
A <sub>1</sub> – Oxe tá bo:::m é é assim é? ((incompreensível))	177
((As conversas continuam))	178
P – Sim deixa eu/ deixa eu concluir aqui o que é que vocês vão trazer de hoje a	179
oito (+) vão trazer algumas é::: figuras de pessoas sei lá (+) o que vocês (+) o	180
que vocês (+) o que dá na criatividade de vocês pra a gente fazer uma	181
propaganda é::: contra as drogas certo? (+) vocês vão trazer cola revista e eu	182
vou trazer os adjetivos negativos certo? Relacionados a drogas na próxima aula	183
(+++) tragam as duas perguntas respondidas viu? E não esqueçam de trazer o	184
texto	185