

LEITURA DE TEXTOS EM INGLÊS, UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA

Sandra Harumi Shiokawa De Simone¹

RESUMO: Este trabalho traz uma breve descrição e interpretação de relatos de experiências de leituras de textos em língua inglesa por alunos de 1º ano de Ensino Médio de uma escola pública estadual, com base em estudo feito para dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, no qual foi usada como metodologia a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (FREIRE, 2007) e a Complexidade (MORIN, 1982/1990, 2000, 2001, 2003; MARIOTTI, 2007), também conhecido como pensamento sistêmico (CAPRA, 1996) ou paradigma emergente (MORAES, 1996), como fundamentação para experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Complexidade, Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.

ABSTRACT: This paper brings a brief description and interpretation of reports written by 1st year state school students from Ensino Médio about reading experiences in English Language, based on a study for master's degree dissertation in Applied Linguistics and Language Studies, in which the Hermeneutic-Phenomenological Approach (FREIRE, 2007) was used as a methodology and the Complexity (MORIN, 1982/1990, 2000, 2001, 2003; MARIOTTI, 2007), also known as systemic thinking (CAPRA, 1996) or emerging paradigm (MORAES, 1996) for theoretical foundation about the experience.

KEYWORDS: Reading, Complexity, Hermeneutic-Phenomenological Approach.

¹Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP; GPeAHFC/ CNPq – Grupo de Pesquisa Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade; Docente de Educação Básica Técnica e Tecnológica – IFSP; E-mail: s.asimone@hotmail.com

Recebido em 27/09/2016

Aceito em 07/02/2017

INTRODUÇÃO

Devido às inquietações surgidas durante a minha vida discente e docente em relação ao ensino de inglês, surgiu a necessidade de investigar como ocorreria a experiência de leitura em língua inglesa para alunos de Ensino Médio (EM) e o ponto de partida para minha dissertação de mestrado foi a pergunta: O que está envolvido na experiência de ler textos em inglês de três fontes diferentes por alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual?

Essa dissertação foi posteriormente intitulada “Textos em Língua Inglesa como sementes de uma experiência vivida por alunos de Ensino Médio em uma escola pública estadual”. Os sujeitos de pesquisa foram alunos de 1º ano de Ensino Médio, filhos de agricultores e estudantes de uma escola rural, situada a 70 km de São Paulo.

Para essa investigação, foi escolhida a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (FREIRE 2007) para interpretar os textos produzidos pelos alunos de 1º ano do EM em resposta às seguintes questões: a) Descreva a experiência de ter lido um texto retirado de livro didático/ revista especializada/ revista norte-americana; b) O que você aprendeu com o texto?; c) Quais foram as estratégias que você usou para entender o texto?

A associação de textos com sementes surgiu da ideia de que quando um texto em inglês é lido pelos alunos, nós professores observamos o que o aluno apresenta superficialmente, ou seja, avaliamos o que o aluno entendeu daquele texto, como se fossem parte de uma plantação em que fossem vistas suas folhas e frutos, apenas.

A intenção da pesquisa foi capturar a experiência no momento em que a mente do aluno tem contato com o texto, ou seja, quando o texto, como uma semente, entra em contato com o terreno fértil, ou não, que é a mente do aluno e as conexões que podem surgir a partir desse contato.

Neste trabalho, será dada, primeiramente, uma breve explicação sobre a Complexidade e sua ligação com o processo de leitura. Em seguida, serão colocados os pontos principais da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e os desdobramentos da pesquisa.

COMPLEXIDADE

A Complexidade (MORIN, 1982/1990, 1990/2001, 2000, 2003; MARIOTTI, 2007), pensamento sistêmico (CAPRA, 1996) ou paradigma emergente (MORAES, 1996), foi o viés escolhido para explicar a experiência vivida nas aulas de Inglês.

Esse paradigma tem sua origem na Física, Mecânica e Biologia (MORAES, 1996) e surgiu em oposição ao paradigma tradicional, ou newtoniano-cartesiano, que está fundamentado na racionalidade, na linearidade, causal, no determinismo, na fragmentação, na divisão entre corpo e mente, na percepção de que o rigor científico só é atingível por meio do dado quantificado, mensurável. De acordo com esse pensamento, as qualidades não têm valor científico; havendo a crença de que “para conhecer, é preciso dividir, classificar, para depois, tentar compreender relações das coisas em separado”, como explica Moraes (1996/2012, p. 41).

Segundo Morin (2000, p. 106), “existem três princípios que podem ajudar-nos a pensar em complexidade”. São eles: os princípios recursivo,

dialógico e hologramático. Embora eles sejam explicados separadamente, para fins didáticos, eles estão intimamente interligados, como explícito na sequência.

O princípio recursivo vem romper com a ideia linear de causa e efeito: nele, “os efeitos retroagem sobre as causas e as realimentam” (MARIOTTI, 2007, p. 140). Num processo recursivo, os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores.

No que diz respeito ao princípio dialógico, Mariotti (2007, p. 150), retomando Morin, afirma que “há contradições que não podem ser resolvidas. Isso significa que existem opostos que são ao mesmo tempo antagônicos e complementares”.

O terceiro princípio, o hologramático, considera que não apenas a parte está no todo, mas também o todo está na parte, o que pode ser comprovado pelo mundo biológico, no qual “cada célula do nosso organismo contém a totalidade da informação genética deste organismo” (MORIN, 1990/2001, p. 109).

Observando esses três princípios, podemos perceber que, ao contrário do paradigma newtoniano-cartesiano, que se caracteriza pela fragmentação, linearidade, disciplinaridade, compreensão do todo pelo estudo das partes separadamente, a Complexidade concebe a ideia de “totalidade indivisível” que implica a compreensão das propriedades das partes “com base na dinâmica do todo” (MORAES, 1996/2012, p. 72).

No que se refere ao conceito de sistema, Morin (1982/1990, p. 205) havia trazido faces que o compõem:

Sistema (que exprime a unidade complexa e o caráter fenomenal do todo, assim como o complexo das relações entre o todo e as partes);
Interações (que exprime o conjunto de relações, ações, retroações que se efetuam e se tecem num sistema);

Organização (que exprime o caráter constitutivo destas interações – aquilo que forma, mantém, protege, regula, rege, se regenera – e que dá a ideia de sistema a sua coluna vertebral).

De acordo com a explicação do autor (MORIN, 1982/1990, p. 205), a problemática de um sistema não se resolve na relação todo-partes, mas nas interações e organização dessas partes em relação ao todo. Desse modo, um organismo não é constituído pelas células, mas pelas ações que se estabelecem entre elas e o conjunto dessas interações é que constitui a organização do sistema.

Ainda em relação aos sistemas, Prigogine (1991 *apud* MORAES, 1996/2012, p. 65) considera que:

Os sistemas vivos, como complexos organizacionais abertos, refletem sua interação com o meio ambiente, com o qual as estruturas dissipativas estão trocando, constantemente, energia, mantendo assim, um fluxo dinâmico e infundável. Por exemplo, uma semente, um óvulo, o ser humano e as sociedades são sistemas abertos.

Capra (1996, p. 40-41) também havia designado o pensamento sistêmico como uma nova forma de pensar em termos de “conexidade, de relações, de contexto”:

De acordo com a visão sistêmica, as propriedades essenciais de um organismo, ou sistema vivo, são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui. Elas surgem das interações e das relações entre as partes. Essas propriedades são destruídas quando o sistema é dissecado, física ou teoricamente, em elementos isolados. Embora possamos discernir partes individuais em qualquer sistema, essas partes não são isoladas, e a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes.

Considerando os conceitos de sistema (MORIN, 1982/1990), sistema aberto (PRIGOGINE, 1991) e pensamento sistêmico (CAPRA, 1996), pode-se concluir que a escola é um sistema aberto, no qual vários outros sistemas abertos interagem, num movimento recursivo e auto-organizador, pois as ações de um

segmento da escola (seja a equipe gestora, corpo docente, discente, funcionários ou comunidade) ou do sistema educacional refletem e retroagem sobre a escola como um todo, a ordem e a desordem convivem juntas, constantemente, e influenciam na sua organização e os alunos que são formados nessas instituições constituem a sociedade, que é outro sistema.

Cada ser humano é um ser complexo e único, cada um tem sua origem, suas características físicas, sua experiência de vida, seu temperamento e sua visão de mundo construída por meio de suas experiências em um determinado momento histórico e cultural.

Um texto, por sua vez, foi escrito por um autor, que também é ou foi um ser único, em um determinado momento histórico e cultural.

No entanto, um texto, enquanto enunciado escrito no papel, representa apenas uma quantidade de papel e tinta, mas ao entrar em contato com um aluno, por meio da leitura, ele toma vida ao interagir com esse novo sistema, que é o terreno fecundo da mente do aluno e recebe um novo fluxo de energia, possibilitando uma auto-organização (CAPRA, 2002) ou a criação de algo totalmente novo nesse terreno; como também pode ficar latente, quando não há conexão alguma com o conhecimento prévio do aluno.

Lopes (2010, p. 15) faz uma colocação com base em Bakhtin (1992, p. 290) na qual ele diz que a partir do momento em que há uma interação e compreensão do texto pelo aluno, ele se “ocupa simultaneamente de uma posição responsiva. Ele pode concordar ou discordar dele, completá-lo, aplicá-lo, preparar-se para usá-lo.”

Ainda dentro dessa visão, Ponzio (2008/2011, p. 8) explica que nós sempre falamos através das palavras dos outros, seja por imitação, citação, tradução literal, ou ainda, em diferentes formas de transposição, que comportam

diferentes níveis de distanciamento, como a palavra entre aspas, o comentário, a crítica, o repúdio etc.

Sendo assim, o aluno, ao interagir com um texto, no qual o autor falou por meio das palavras de outros, carrega consigo as possibilidades de replicar suas ideias, refletir sobre elas, formar opiniões, levando em conta o seu conhecimento prévio, concordando ou discordando do autor.

O aluno pode, ainda, construir novos conhecimentos por meio das conexões feitas com o texto lido, aplicar os conhecimentos adquiridos com o texto em situações didáticas ou práticas em sua vida, produzir novos textos e influenciar outras pessoas com suas opiniões, formando um ciclo infinito, no qual as palavras viajarão num movimento de idas e vindas, influenciando transformações na linguagem e, conseqüentemente, no mundo, de alguma forma.

Ponzio (2008/2011, p. 8) ainda afirma que “a ressurreição dos sentidos não se realiza como um retorno do previsível dentro de uma sequência linear, mas como raiz que dá sustento a um novo que surge alternativa e aleatoriamente, ocupando espaços não previstos em tempos às vezes distantes”.

A citação do autor (PONZIO, 2008/2011) vem corroborar a ideia de texto como sistema aberto e, conseqüentemente, de natureza complexa, pois o contato com um texto pode não causar reação alguma na pessoa logo após a sua leitura, mas a ressurreição de seus sentidos pode ocorrer em outros momentos.

Em relação ao título da dissertação, na qual foi baseado este trabalho, quando se faz uso da imagem metafórica das sementes, elas são comparadas a textos pelo fato de ambos carregarem inúmeras possibilidades quando entram em contato com um terreno fértil e condições propícias para seu desenvolvimento.

No caso das sementes, as condições para o seu desenvolvimento dependem do clima, da terra, do manejo e as possibilidades a partir daí são, em grande parte, imprevisíveis.

No que diz respeito aos textos, eles também carregam inúmeras possibilidades quando entram em contato com o aluno por meio da leitura. Dependendo do seu conhecimento prévio, a leitura pode entreter, acrescentar informações, gerar transformação em suas ideias, despertar o desejo de busca por outras leituras, despertar uma visão crítica ou até fazer com que permaneça inerte até que alguma ligação seja feita posteriormente.

O fato de o aluno não conseguir interagir com o texto não quer dizer que este não possa vir a fazer sentido posteriormente. Há vários momentos em que lemos um texto que, naquele momento da leitura, não faz sentido algum, e, se é uma tarefa escolar, há somente a preocupação de cumpri-la.

No entanto, após a vivência de novas experiências e ampliação de conhecimento de mundo, aquele texto que não fazia sentido é resgatado pela mente, mesmo após muito tempo, passando, assim, a ter um sentido num certo momento da vida, sentido esse que pode mudar com a vivência de novas experiências, reflexões e mudança de opiniões. Essa ocorrência vem ao encontro do princípio recursivo (MORIN, 1990/2001, p. 108).

Para ler um texto em língua estrangeira, além do conhecimento prévio, obtido por meio de experiências vividas, o aluno também lança mão do seu conhecimento de gêneros que, para Bakhtin (1992, p. 262), são “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados por diferentes esferas da atividade humana no decorrer da história. Esse conhecimento em sua língua materna, no caso o português, serve como ponte entre ela e a língua inglesa.

Além do conhecimento dos gêneros, o conhecimento e as experiências na língua materna, segundo Grabe & Stoller (2011, p. 45) são usados no processo de transferência (transfer) para ajudá-los a executar tarefas em língua estrangeira (LE). No caso da leitura, a transferência se aplica a uma variedade de bases de conhecimentos linguísticos e habilidades cognitivas e pode ocorrer, por exemplo, com o conhecimento fonológico, morfológico, geral (de mundo) e estratégico, para resolver problemas e habilidades inferenciais.

Os conhecimentos que Grabe & Stoller (2011) colocam de uma maneira geral, para que sejam usados no processo de transferência, são relacionados e divididos em três tipos de conhecimentos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 29) que são conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento de organização de textos.

O conhecimento sistêmico envolve vários níveis de organização de uma língua, como os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos, fonéticos e fonológicos. Eles permitem às pessoas produzirem enunciados diferentes e fazerem escolhas gramaticalmente adequadas ou compreenderem enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua.

O conhecimento de mundo se refere aos conhecimentos que as pessoas constroem ao longo de suas vidas, influenciando a visão que elas têm sobre as coisas do mundo. Esses conhecimentos variam de pessoa para pessoa, pois refletem suas experiências, como livros lidos, lugares onde vivem, crenças entre vários outros elementos e são organizados na memória em forma de blocos de informação.

O conhecimento de organização textual diz respeito ao conhecimento do usuário de uma língua em relação às rotinas interacionais, ou seja, as

convenções que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais ou escritos.

Percebe-se que estão entre os elementos necessários para a leitura em Língua Estrangeira, as capacidades de decodificação e ativação de conhecimentos prévios (sistêmico, de mundo e de organização textual) usados no processo de transferência. Além desses elementos, o leitor pode usar estratégias de leitura, de acordo com os seus objetivos.

Os objetivos de leitura, de acordo com Grabe & Stoler (2011, p. 7-8) são:

- Leitura para pesquisa;
- Leitura para aprendizagem por meio de textos;
- Leitura para integrar informação, escrever e criticar textos;
- Leitura para compreensão geral.

Nardi (2010, pp. 29-30) explica estratégias que chama também de comportamentos gerais do leitor diante de textos em língua materna e língua estrangeira:

- Skimming: consiste em uma “olhadela” rápida por todo o texto para apreender o que é compreensível à primeira vista;
- Scanning: buscar informações específicas em locais do texto já previsto;
- Seletividade: Relaciona-se à capacidade do leitor de selecionar, num texto, palavras, parágrafos, seções, resumos em destaques, enfim, porções que considera importantes para compreender melhor sem ter que ler o texto todo;
- Análise gramatical: A análise gramatical, incluindo análise da sintaxe, do arranjo das palavras nas frases e sentenças pode e deve ser

usada como estratégia de leitura em casos em que todas as outras estratégias não derem conta de resolver um problema de compreensão.

Santaella (2012) destaca, ainda, a importância da relação texto-imagem, aprofundando-se na questão da influência das imagens na interpretação de textos, definindo a imagem fixa como um signo visual completo, que necessita de um meio bidimensional, como a superfície de um papel, assim como um texto escrito ou impresso.

No entanto, a autora aponta que a materialidade das imagens e dos textos escritos não se restringe à bidimensionalidade da superfície, pois, no caso de revistas e jornais, trata-se de objetos tridimensionais, e, por trás desses aspectos materiais, ocultam-se diferenças cognitivas essenciais.

Em relação às imagens, segundo Santaella (2012, p. 107), percebemos seus elementos de forma simultânea, com mais ou menos alteração a alguns pontos, já o texto escrito é produzido de forma linear e recebido de forma sucessiva, da mesma forma que a língua falada.

Desse modo, as imagens representam melhor o aspecto espacial-visual, enquanto a língua representa com mais eficiência o aspecto temporal, o que não a impede de descrever as relações espaciais. Sendo assim, as imagens representam essencialmente o que é visual e a língua pode descrever não apenas o que é de ordem visual, mas também elementos de ordem acústica, olfativa, térmica ou tátil.

Santaella (2012, pp. 108-109) também atenta para a natureza cognitiva das imagens e da língua:

As imagens e a língua são também diferentes quanto à sua elaboração cognitiva. Nosso cérebro tem dois lobos, o direito e o esquerdo. Na elaboração de informações imagéticas, domina o lobo cerebral direito, que é a instância responsável pela elaboração das emoções. Já a compreensão da língua é dominada pelo hemisfério

cerebral esquerdo, geralmente mais responsável por comandar os processos do pensamento analítico e racional.

Considerando todos os elementos analisados até o momento, é possível notar o quanto a leitura em sala de aula é uma atividade complexa que envolve vários elementos, desde a capacidade de decodificação, uso de estratégias e até a relação com imagens.

ABORDAGEM HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICA

A abordagem hermenêutico-fenomenológica (AHF) adotada a partir da perspectiva de Freire (2007) deriva de duas vertentes filosóficas: a fenomenologia e a hermenêutica e dá suporte metodológico a um tipo de pesquisa qualitativa, que tem como foco investigativo as qualidades, saindo do controle positivista, pautado em reduções, generalizações e verdades irrefutáveis.

Uma investigação fenomenológica está pautada no fenômeno, entendido como experiência humana, e busca sua essência, ou seja, seu significado mais intrínseco. Nesse contexto, o investigador deve observar essas experiências sem ideias pré-concebidas ou qualquer espécie de julgamento, procurando estudar um fenômeno como ele realmente se apresenta e os elementos que o caracterizam como tal.

A hermenêutica, que é a outra vertente que compõe essa abordagem, lida com a interpretação e ela necessita de textos escritos que, ao contrário da fala que é fugaz, ficam registrados e permitem sua leitura e releitura para exploração de seus sentidos e intencionalidades, podendo levar ao posterior desvelamento de suas estruturas mais profundas.

Refletindo sobre a complementaridade dessas duas vertentes, Freire (2006) propõe uma associação entre essas duas orientações filosóficas visando uma abordagem metodológica para as ciências humanas, denominando-a hermenêutico-fenomenológica (FREIRE, 2007).

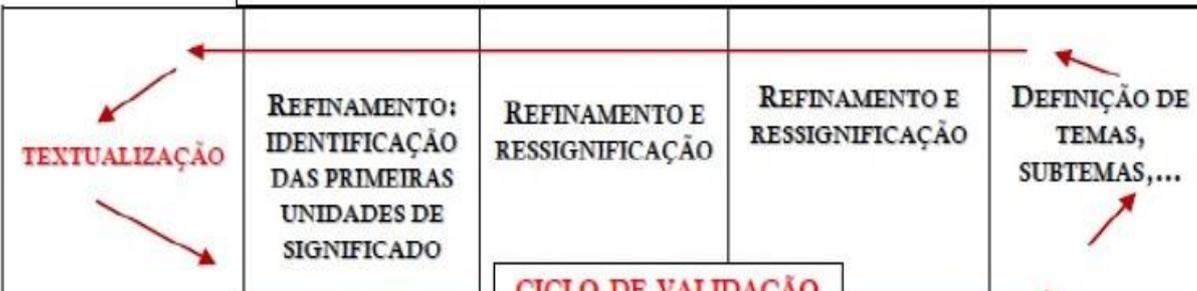
A designação dessa abordagem foi intencionalmente hifenizada para ressaltar o caráter percebido pela autora como indissociável para descrever e interpretar fenômenos da experiência humana, com o intuito de desvelar e aproximar-se de sua essência, sabendo, de antemão, que nunca será possível desvendá-la na totalidade.

Nesta pesquisa, os textos passaram por um processo denominado tematização (VAN MANEN, 1990), o qual, segundo Freire (2007), pode ser operacionalizado pelos procedimentos de refinamento e ressignificação até atingir a identificação de temas hermenêutico-fenomenológicos os quais estruturam o fenômeno em estudo, revelam a sua essência e lhe conferem identidade.

A identificação das primeiras unidades de significado marca o início dos procedimentos de refinamento e ressignificação; Os *temas* que surgem desse processo são nomeados pelo pesquisador e expressos por substantivos, pelo fato de capturarem e explicitarem os significados implícitos nos textos originais e pelo seu caráter intransitivo.

Os procedimentos de refinamento e ressignificação são metaforicamente designados por Freire (2010, p. 24) como mergulho interpretativo, pois as unidades são encontradas e são continuamente questionadas, quando se procuram evidências nos próprios textos, resultando em confirmação, substituição ou descarte.

Freire (2007) entende que a textualização, tematização (operacionalizada pela identificação de unidades de significado e por procedimentos de refinamento e ressignificação) e ciclo de validação constituem o que ela nomeia como rotinas de organização, interpretação e validação, características da AHF, que estão organizadas no quadro abaixo:

TEMATIZAÇÃO				
<p>TEXTUALIZAÇÃO</p> 	<p>REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO</p>	<p>REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO</p>	<p>REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO</p>	<p>DEFINIÇÃO DE TEMAS, SUBTEMAS, ...</p>
	<p>CICLO DE VALIDAÇÃO</p> 			
<p>Transcrição literal dos textos que capturam as experiências vividas pelos participantes e as informações por eles fornecidas</p>	<p>Primeiras leituras e início da identificação das primeiras unidades de significado (as mais claramente perceptíveis)</p>	<p>Releituras, questionamento da relevância das unidades de significado já estabelecidas e estabelecimento das primeiras articulações entre elas. Esse procedimento pode incluir a identificação de novas unidades de significado ou a exclusão de unidades anteriormente indicadas.</p>	<p>Novas releituras e maior refinamento com possibilidade de confirmação/descarte das unidades de significado e/ou articulações definidas anteriormente. As abstrações obtidas vão sendo nomeadas por meio de substantivos</p>	<p>A partir da confirmação dos refinamentos e abstrações obtidos anteriormente, identificação da relação temática entre as nomeações resultantes. A partir delas, definição dos temas, subtemas, sub-subtemas, sub-sub-subtemas,...</p>

Quadro 1 – Rotinas de organização, interpretação e validação (FREIRE, 2010, p. 25)

A EXPERIÊNCIA DE INTERPRETAÇÃO DOS TEXTOS E OS TEMAS QUE EMERGIRAM DO PROCESSO

O processo de tematização, no qual a autora deste trabalho ia aos temas e voltava aos textos, fez com que se desprendesse da realidade, como se fosse uma viagem pelos textos, representada pela figura a seguir:



Figura 1 – Viagem pelos textos (SIMONE, 2014, p. 86)

Até o período em que a dissertação foi concluída, surgiram 22 temas, cuja representação escolhida foi a piscina de bolinhas, pelo caráter lúdico das aulas de inglês e a imprevisibilidade de uma sala de aula, já que, em muitos casos, há o domínio do conteúdo a ser trabalhado em uma aula, há um preparo para

execução de todos os passos dela, mas o objetivo dessa aula não é alcançado. No entanto, em outras ocasiões, tem-se apenas um esboço do plano de aula, as decisões são tomadas no decorrer dela e os objetivos da aula não são só alcançados, como também, extrapolados.

Sendo assim, uma sala de aula não é um terreno estável, não existe receita pronta para que objetivos sejam alcançados, tudo pode ocorrer conforme o planejamento, ou não.

A figura do infinito, no centro da piscina, representa possibilidades infinitas de organização e confronto desses temas que estão em constante movimento numa experiência de leitura em língua.

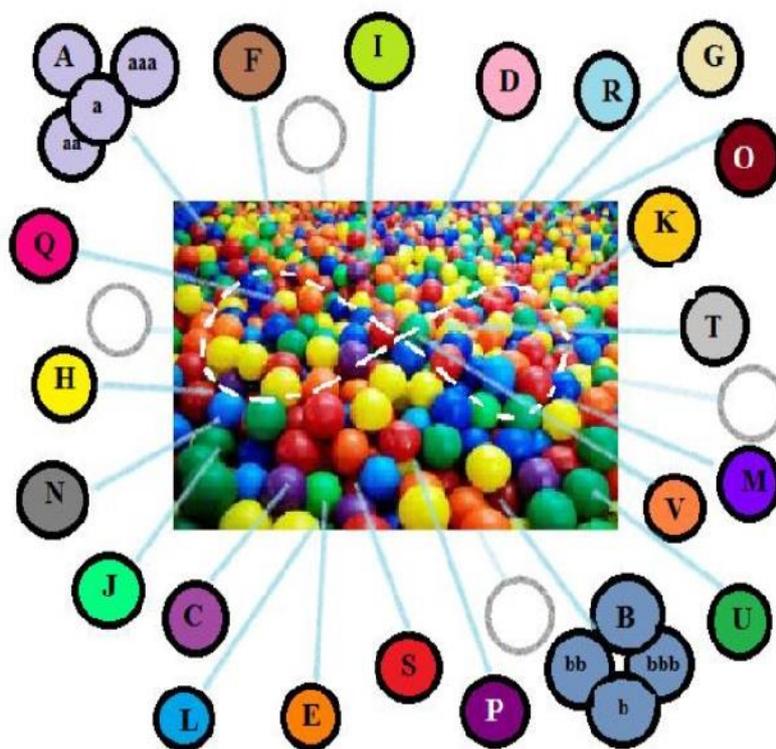


Figura 2 – Piscina de bolinhas (SIMONE, 2014, p. 91)

As letras presentes na figura não representam hierarquia, servem apenas para organizar uma legenda. As letras maiúsculas representam os temas, as

minúsculas os subtemas e as bolinhas brancas representam as possibilidades. Eis os temas e subtemas que surgiram neste estudo:

- A) CONHECIMENTO PRÉVIO; a – assunto; aa – palavra; aaa – filme;
- B) ASSOCIAÇÃO; b – cognato; bb – título; bbb – imagem;
- C) APOIO;
- D) DESAFIO;
- E) CONCENTRAÇÃO;
- F) DESCOBERTA;
- G) FRASE;
- H) SATISFAÇÃO;
- I) FUNÇÃO;
- J) ESTRANHAMENTO;
- K) VIDA;
- L) INTERESSE;
- M) AUTOESTIMA;
- N) DIVERSÃO;
- O) PREGUIÇA;
- P) DIFICULDADE;
- Q) MUDANÇA;
- R) CONFUSÃO;
- S) CONSCIENTIZAÇÃO;
- T) VOCABULÁRIO;
- U) DICIONÁRIO;
- V) PALAVRA.

INTERPRETAÇÃO DE ALGUNS TEMAS E SUBTEMAS

Os temas e subtemas foram apresentados na legenda com fontes diferentes para facilitar sua identificação pelo leitor. Nesta seção, eles são mostrados juntos para demonstrar a interligação dos subtemas com os temas e a interligação entre os subtemas. As evidências desses elementos são demonstradas por meio de excertos dos textos produzidos pelos próprios alunos em respostas aos questionamentos propostos em relação à experiência de leitura em língua inglesa (LI) e os trechos destacados em itálico indicam o trecho principal em que o tema ocorre.

Os nomes dos participantes são fictícios e os relatos foram transcritos exatamente da maneira escrita pelos alunos.

Conhecimento prévio foi tema mais presente nos relatos e indicou o acionamento do conhecimento prévio de mundo como estratégia de leitura em LI, como podemos ver nos relatos de participantes que demonstraram ter conhecimentos sobre a atividade do psicólogo e conhecimentos gerais:

[...] entendi mais um pouco, também *por causa que eu já ouvi falar um pouco sobre o psicólogo e o que ele faz*. (Adriana)

É divertido porque está num idioma diferente do nosso que falamos, por isso *temos que descobrir o que está escrito lá com nossos conhecimentos* [...] (Daiana).

O subtema *assunto* emerge como um conhecimento prévio no qual o aluno se apoia para entender os textos, como se pode notar nos seguintes excertos:

[...] preste atenção no que está lendo para que possa notar as palavras que conhece e através disso você poderá ter *uma noção do assunto* que está sendo tratado no texto (Elis).

[...] você vai ficar com curiosidade do *que é tratado o assunto e vai procurar estratégias de saber o assunto*, isso é uma regra básica para quem quer aprender (José).

Palavra foi outro subtema que também surgiu em decorrência do conhecimento prévio que o aluno traz e que o auxilia na leitura, como podemos ver nos seguintes excertos:

Confesso que a primeira vez que eu li, não entendi muito bem, mas depois eu parei para pensar e *acabei vendo que eu conhecia grande parte das palavras que estavam lá e sabia seus significados* (Geraldo).

Foi legal eu ler um texto no livro didático, pois mesmo sem entender muito de inglês, *eu consegui traduzir algumas palavras que já foi o necessário para mim entender o texto* (Reinaldo).

Já o subtema *filme* demonstrou o quanto o conhecimento prévio de sobre um filme pode auxiliar ou motivar a leitura de um texto em LI:

[...] *E seu papel no filme Titanic* (1997) introduziu ela no mundo dos famosos e foi indicada para o prêmio de Oscar [...] (Daiana).

[...] ela tem uma personalidade natural de interpretar seus papéis, *fez um dos filmes que é um clássico visto por muitas pessoas, Titanic*, ganhando um prêmio Oscar, não só com Titanic, mas com muitos outros filmes (Deise).

Os subtemas *filme* e *palavra* se encontram muito ligados ao tema *vida* no que diz respeito à leitura de texto retirado de revista especializada, pois os alunos usaram os conhecimentos prévios relativos ao filme “Titanic” (1998) e as palavras conhecidas para obter mais informações sobre a vida de uma atriz famosa e consideraram isso como um aprendizado.

Por outro lado, se na experiência com o texto extraído de revista especializada em ensino de inglês fosse retratada a vida de uma atriz desconhecida, que tivesse atuado num filme sem grande projeção, provavelmente a aprendizagem de palavras novas não aconteceria com a mesma eficácia, como ilustram os exemplos abaixo, nos quais destaco as expressões que reforçam meu argumento:

*Eu aprendi coisas sobre a vida da atriz, sua carreira, seus filmes o que ela pensa, eu tive mais conhecimento da pessoa que está sendo comentada no texto [...] (Bianca).
Aprendi mais um pouco sobre a vida da atriz, pois eu não sabia nada sobre a vida dela, nem o nome dela eu sabia [...]* (Andressa).

O tema *associação*, presente nos relatos sobre as três leituras, surgiu devido às associações que os alunos fazem a partir do seu conhecimento prévio para que a leitura possa se realizar. Essas associações podem ser de natureza verbal ou não verbal, como revelam os subtemas *cognato*, *título* e *imagem*:

Foi legal eu ler um texto no livro didático, pois mesmo sem entender muito de inglês, eu consegui traduzir algumas palavras que já foi o necessário para mim entender o texto (Reinaldo).

Já o subtema *filme* demonstrou o quanto o conhecimento prévio de sobre um filme pode auxiliar ou motivar a leitura de um texto em língua inglesa:

[...] E seu papel no filme Titanic (1997) introduziu ela no mundo dos famosos e foi indicada para o prêmio de Oscar [...] (Daiana).

[...] ela tem uma personalidade natural de interpretar seus papeis, fez um dos filmes que é um clássico visto por muitas pessoas, Titanic, ganhando um prêmio Oscar, não só com Titanic, mas com muitos outros filmes (Deise).

O tema *associação*, presente nos relatos sobre as três leituras, surgiu devido às associações que os alunos fazem a partir do seu conhecimento prévio para que a leitura possa se realizar. Essas associações podem ser de natureza verbal ou não verbal, como revelam os subtemas *cognato*, *título* e *imagem*, que acontecem não de forma isolada, mas de forma integrada, demonstrando o caráter indissociável e quase simultâneo de diferentes estratégias utilizadas no processo de leitura.

Esses subtemas também revelam as estratégias de antecipação dos conteúdos, bem como a checagem de hipóteses (ROJO, 2009), como podemos ver nos excertos abaixo:

Para entender o texto, *eu vi as palavras que conheço*, vi as *imagens*, *título* do tema, porém, *juntando tudo isso*, eu chego à conclusão do que é tratado (José).

Olhei para o vocabulário, usei os conhecimentos que eu já tinha, olhei o *tema*, olhei as *imagens* e *tentei entender* do que se tratava o texto (Adriana).

Usei *as imagens* do texto para compreender, li o texto [...]. Utilizei palavras semelhantes ao português para traduzir, os chamados *cognatos*, o vocabulário no fim da matéria (Luciano).

Procurar palavras que já conheço, analisar para ver do que se trata, leituras visuais *das imagens*, consultar o vocabulário (Deise).

As *imagens* e o *título* também auxiliaram muito porque senão ficaria mais difícil de se entender (Andressa).

Nota-se também a associação da parte com o todo, revelando a presença do princípio hologramático (MORIN 1990/2001) na leitura, que se mostra presente quando o aluno lê o texto, tem uma noção de todo, no qual ele vai encaixando as partes e voltando novamente para o todo, num movimento recursivo, à procura da melhor interpretação possível. Vejamos os excertos abaixo:

[...] por isso temos que descobrir o que está escrito com nossos conhecimentos e algumas palavras *precisamos adivinhar* para dar sentido no que foi lido (Daiana).

[...] é uma experiência legal porque você se esforça para saber qual é o assunto que o texto está retratando e *tenta descobrir passo a passo cada palavra que está sendo demonstrada ali para ela ser encaixada no texto* [...] (José).

No começo foi complicado já que as palavras que estavam no texto, poucas eu sabia o significado, *mas com estas poucas palavras fui associando umas às outras* e o texto foi dando sentido (Régis).

E isso que eu fui fazendo só fui trocando umas palavras de lugar, *para tudo ir se encaixando e o entendimento foi mais fácil do que esperava* (Suelen).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se importante, aqui, retomar a pergunta de pesquisa feita no início da investigação: O que está envolvido na experiência de ler textos em inglês de três fontes diferentes por alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual?

No sentido de responder a essa pergunta, verificamos que os temas que emergiram dos relatos dos alunos mostraram o quanto uma simples tarefa de leitura pode despertar vários sentimentos e ativar conexões que, muitas vezes, não são levadas em conta pelo professor pela sua preocupação natural de fazer com que os alunos aprendam estratégias de leitura, palavras novas, consigam cumprir com as tarefas propostas no material didático e tirem boas notas em avaliações.

Em várias ocasiões, por diversos motivos, o professor é levado pela rotina da vida, tendo que correr contra o tempo para cumprir horários, funções burocráticas, reuniões, corrigir provas, trabalhos, atividades, preparar aulas; além dos compromissos da vida fora da escola, e é tragado por essa rotina, sem poder arranjar um tempo para parar, observar, conversar, refletir sobre tudo o que está a sua volta.

Os temas *descoberta, satisfação, interesse, autoestima e conscientização*, que emergiram dos textos dos alunos, mostraram o quanto é importante fazer com que o ser humano acredite nele para que possa alcançar seus objetivos. O quanto o professor deve trabalhar no sentido de fazer o aluno pensar por ele mesmo, sem se deixar influenciar por ideias que lhe foram colocadas pelos outros ou foram aprendidas pelo senso comum.

Outros temas como: *conhecimento prévio, associação, imagem, vida e filme*, que também emergiram dos textos dos alunos, mostraram o quanto a

atividade de leitura está intimamente ligada com as vivências, mais do que estratégias de leitura e conhecimento de vocabulário em língua inglesa.

Por meio dos temas *apoio*, *dicionário* e *dificuldade*, houve uma conscientização da prática de ensino da pesquisadora, pois, houve a percepção da dependência de apoios ou muletas para a leitura em inglês. O que os alunos julgavam como dificuldades em inglês, pelo que demonstraram nos relatos, revela o não conhecimento de todas as palavras do texto. No entanto, isso não configurou empecilho para que a leitura e a compreensão global do texto ocorressem.

Este trabalho trouxe à tona reflexões sobre a trajetória profissional da autora, juntamente com suas práticas, crenças e atitudes que foram mudando com o decorrer do tempo, ao longo das idas e vindas sobre a leitura dos textos dos alunos. Além da reflexão sobre o papel dos alunos em sua formação, pois muito do que não foi aprendido na faculdade, em termos de vida, foi aprendido com a convivência com os alunos e esse movimento de reflexão, reconstrução de conhecimentos e redirecionamento de ações revela a presença do princípio recursivo da Complexidade.

O princípio hologramático da Complexidade também foi observado nesse estudo, uma vez que ele representou apenas uma pequena *parte* na vida escolar dos alunos e da professora, porém, teve influência no *todo*, que foi a transformação gerada em todos envolvidos no sistema, não só em termos de aprendizagem de inglês, mas também em termos de autoestima e mudança de rumos na vida desses alunos, pois, antes da pesquisa, muitos não tinham intenção de fazer uma faculdade, mas depois de terem participado da pesquisa, vários alunos, que não tinham esse interesse, passaram a acreditar mais em si e almejar um curso superior.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

BRASIL, M. E. **Secretaria da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1988.

CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciências para uma vida sustentável**. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 2002.

FREIRE, M. M. **Desenhos de pesquisa para ambientação presencial e/ou digital**. Seminário oferecido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC- SP, 2006.

FREIRE, M. M. **A abordagem hermenêutico-fenomenológica em Linguística Aplicada**. Seminário oferecido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, 2007.

FREIRE, M. M. A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In: M. M. Freire (org.) **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada**. E-book, Publicação do GPeAHF/CNPq, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, 2010.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. **Teaching and researching reading**. 2nd . ed. Great Britain: Pearson Education Limited, 2011.

LOPES, L. R. **O blogueiro e suas práticas: corpos carnavalizados e interações multifacetadas**. Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

MARIOTTI, H. **Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2007.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16^a. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996/2012.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Portugal: Publicações Europa América Ltda., 1990.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 2^a. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3^a. ed. São Paulo, SP: Instituto Piaget, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. 8^a. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil, 2003.

NARDI, M. I. A. **Entendendo o que é LER**. Módulo II, disciplina III, curso Redefor, 1^a. ed. 2010. Disponível em: <http://edutec.unesp.br>. Acesso em abril de 2011.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 1^a. ed. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2011.

PRIGOGINE, I; STENGERS, I. **A nova aliança: Metamorfose da ciência**. Brasília, DF: UnB, 1991.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola editorial, 2009.

SIMONE, S. H. S. **Textos em Língua Inglesa como sementes de uma experiência vivida por alunos de Ensino Médio em uma escola pública estadual**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2014.

VAN MANEN, M. **Researching lived experiences: human science for an action sensitive pedagogy**. University of Western Ontario, 1990.