



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS –
HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

ISLENE PEREIRA DE LEMOS

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS
PÚBLICAS SOBRE O PROCESSO DE LEITURA E COMPREENSÃO DE GÊNEROS
TEXTUAIS

CAMPINA GRANDE – PB

2013

ISLENE PEREIRA DE LEMOS

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS
PÚBLICAS SOBRE O PROCESSO DE LEITURA E COMPREENSÃO DE GÊNEROS
TEXTUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado
ao Departamento de Letras Artes da
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em
cumprimento às exigências e normas para
obtenção do título de Licenciatura Plena em
Letras - Inglês.

Orientadora: Ms. Telma Sueli Farias Ferreira

Campina Grande – PB

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

L557r

Lemos, Islene Pereira de.

Representações de professores de Língua Inglesa em escolas públicas sobre o processo de leitura e compreensão de gêneros textuais. [manuscrito]. / Islene Pereira de Lemos. – 2013.

55 f. il. : color

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras, com habilitação em Língua Inglesa) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2013.

“Orientação: Profa. Ma. Telma Sueli Farias Ferreira, Departamento de Letras”.

1. Língua Inglesa 2. Ensino Fundamental 3. Leitura 4. Gênero Textual I.. Título.

21. ed. CDD 421

ISLENE PEREIRA DE LEMOS

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS
PÚBLICAS SOBRE O PROCESSO DE LEITURA E COMPREENSÃO DE GÊNEROS
TEXTUAIS

Aprovada em: 28 de agosto de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Telma Sueli Farias Ferreira
Profª Ms. Telma Sueli Farias Ferreira
(Orientadora)

Karyne Soares Duarte Silveira
Profª. Ms. Karyne Soares Duarte Silveira
(Examinadora)

Cristiane Vieira do Nascimento
Profª. Ms. Cristiane Vieira do Nascimento
(Examinadora)

MÉDIA: 100

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao Senhor por ter me dado força e coragem para seguir adiante, pois sei que sem a presença dele em todos os momentos, nada disto seria possível.

Ao meu esposo Osmar por ter tido tanta paciência comigo.

Aos meus pais Ivanice Pereira e José Lemos que sempre acreditaram muito em mim, mais do que eu mesma.

Aos meus queridos irmãos Joab Pereira, Islaine Conceição e Ismenia Oliveira, que sempre me encheram de muitos sorrisos.

A professora Ms. Telma Sueli Farias Ferreira, que depois da minha família foi a pessoa que mais acreditou em mim. E a quem sou eternamente grata por toda a confiança.

As minhas queridas e eternas professoras da graduação que serviram como um exemplo: Karyne Soares , Cristiane Vieira, Marta Furtado, Raghuram Sasikala e Vitoria Lima.

Aos companheiros de sala e eternos amigos que estavam comigo ao longo de toda esta caminhada: Alinne, Juliana, Adriana, Tamison, Ivanuzia, Vania, Cilene, Aparecida, Thamara, Neto, Moema e Sostenes, com quem tive o prazer de conviver e que se tornaram, para mim, mais que especiais.

RESUMO

Considerando a importância do ensino de Língua Inglesa (LI) nas escolas públicas de ensino, e tomando como base o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), este trabalho tem como objetivo principal investigar acerca das crenças e concepções de professores de LI de escolas públicas, que afirmam acreditar na perspectiva do trabalho através dos gêneros textuais (GTs) com estratégias de leitura. Nesta perspectiva, buscamos responder aos seguintes questionamentos: Como os professores de LI do Ensino Fundamental de escolas públicas compreendem a importância do trabalho com o gênero textual em sua sala de aula e de que forma estes professores desenvolvem suas aulas de leitura e compreensão de GTs. Uma vez que vamos investigar as falas de professores sobre seu trabalho, faremos uso do ISD, que nos oferece suporte epistemológico acerca da prática docente e as categorias de análise por meio das modalidades, com Bronckart (2009) e Machado (2009; 2004). Para o trabalho com gêneros textuais trazemos Fiorin (2008), Marcuschi (2008) e PCNs (1998), e em relação aos aspectos que versam sobre estratégias de leitura nos baseamos em Gebhard (2011), Kleiman (2008), Souza (2008) e Brown (2007). Para a constituição de nosso *corpus*, realizamos duas entrevistas com dois professores de escola pública que revelaram suas avaliações sobre a importância do trabalho com gêneros textuais por meio das estratégias de leitura. Esta pesquisa encontra-se ancorada na área da Linguística Aplicada, e caracteriza-se no contexto do estudo de caso. Ao final da nossa pesquisa, obtivemos resultados que comprovaram nossa hipótese, ou seja, a de que os professores de LI de escolas públicas que afirmam trabalhar com GTs em sala de aula, o fazem através de uma prática consistente, isto é, apresentam uma postura reflexiva e consciente perante o processo de leitura e compreensão de textos utilizando-se das estratégias de leitura para atingir seus objetivos. Ao final de nosso estudo, obtivemos os seguintes resultados: (i) os docentes acreditam que o uso de GTs em aulas de LI podem proporcionar um ensino bem mais efetivo; e (ii) os professores fazem uso de estratégias de leitura como ferramenta importante na introdução do GTs percebendo que desta forma o gênero é introduzido para os alunos de forma mais significativa.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Gêneros Textuais. Estratégias de Leitura. Língua Inglesa

ABSTRACT

Considering the importance of teaching English language (EL) in public elementary schools, and based on Socio-Discursive Interactionism (SDI), this paper aims at investigating about the beliefs and conceptions of EL teachers from public schools which claim to believe in the perspective of working through Textual Genres (TGs) with reading strategies. In this perspective, we aim to answer the following questions: As teachers LI Elementary School of public school understand the importance of working with the Textual Genres in their classroom and how these teachers develop their lessons about reading and understanding of TGs. Once we investigate the discourse of teachers about their work, we will use the SDI that provides the epistemological support about teacher's practice and categories of analysis by means of the modalizations with Bronckart (2009) and Machado (2009, 2004). To work with genres we bring Fiorin (2008), Marcuschi (2008) and PCNs (1998), and in relation to the aspects which deal with reading strategies we relied upon Gebhard (2011), Kleiman (2008), Souza (2008) and Brown (2007). For the constitution of our corpus, we conducted two interviews with two public school teachers that revealed their assessment of the importance of working with textual genres and reading strategies. This research is anchored in the area of Applied Linguistics, and is characterized in the context of case study. At the end of our research, we obtained results that confirmed our hypothesis: those EL teachers from public schools who work with textual genres in the classroom, do so through a consistent practice, that is, a reflective and conscious posture before the process of reading and understanding of texts using reading strategies to achieve their goals. At the end of our study, we obtained the following results: (i) teachers believe that the use of TGs in EL classes can provide a much more effective teaching and (ii) teachers make use of reading strategies as an important tool in the introduction to the TGs, realizing that in this way the genre is introduced to students in a more meaningful way.

Keywords: Teaching Work. Textual Genres. Reading Strategies. English Language

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Quadro 1: As modalizações com suas expressões linguísticas	15
Quadro 2: Ilustração do perfil dos participantes	21
Quadro 3: Quadro de normas de transcrição	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Modalizações no discurso de Marta (1ª parte da entrevista)	29
Gráfico 2: Modalizações no discurso de Daniel (1ª parte da entrevista)	30
Gráfico 3: Modalizações do discurso geral da 1ª parte da entrevista	31
Gráfico 4: Modalizações do discurso de Marta (2ª parte da entrevista)	37
Gráfico 5: Modalizações do discurso de Daniel (2ª parte da entrevista).....	37
Gráfico 6: Ocorrência geral das modalizações da 2ª parte da entrevista	38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ocorrência das modalizações na 1ª parte da entrevista.....	48
Tabela 2: Ocorrência dos modalizadores da 2ª parte da entrevista.....	49
Tabela 3: Ocorrência dos modalizadores das duas entrevistas	50

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1 Breves noções sobre o ISD.....	12
2.1.1 Objetivos e percurso histórico do ISD.....	12
2.1.2 Modalizações.....	14
2.2 Gêneros Textuais.....	16
2.3 Estratégias de Leitura para o ensino de língua estrangeira.....	18
3.METODOLOGIA.....	20
4.ANÁLISE DOS DADOS	
4.1 Entrevista – parte 1: representações dos professores	22
4.2 Entrevista – parte 2: aplicabilidade das estratégias de leitura.....	33
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	43

1.INTRODUÇÃO

É notável que a profissão de professor requer muito empenho, e um dos grandes desafios é conseguir ministrar uma aula de qualidade com poucos recursos e incentivos. Isto é muito mais acentuado em escolas públicas onde a qualidade de ensino é precária e o professor possui um papel importante na sociedade que é o de educar as pessoas. Primeiramente, a formação do indivíduo começa em casa e, posteriormente na escola, e é nesta instituição que o indivíduo aperfeiçoa sua formação crítica e isto só será possível se ele recebe uma boa formação.

O ensino de Língua Inglesa (LI) nas escolas públicas, muitas vezes, não recebe tanta atenção quanto as outras disciplinas. Como confirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) “o ensino de uma Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado” (*op. cit.*, p. 24) e isto reflete na qualidade do ensino. Outros fatores que contribuem para esta realidade remetem a ausência de um lugar privilegiado no currículo, uma vez que a disciplina não tem o poder de reprovação e, em algumas instituições, ela não consta na grade curricular (*op. cit.*).

Em decorrência disso, observamos que o ensino desta disciplina é permeado por diversos outros elementos que conduzem professor e aluno a uma não efetivação de suas respectivas práticas, quais sejam: grande número de alunos por turma, falta de apoio dos próprios colegas de trabalho, as dificuldades linguísticas que os alunos têm da própria língua materna, uma fraca formação docente, entre outros. Então, como consequência, todos estes fatores contribuem para que o trabalho docente com as quatro habilidades não se efetive.

Com base nos PCNs (BRASIL, 1998), a habilidade de leitura parece ser a mais viável para a realidade brasileira, visto que “o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer” (*op. cit.*, p.20). Assim, analisando este cenário e com base nas teorias propostas por autores que versam sobre a importância da leitura na construção de um sujeito crítico e ativo, uma das formas de o professor realizar um bom trabalho em sala de aula é focando a leitura. E esta proposta de leitura se dá efetivamente por meio do trabalho com gêneros textuais.

De acordo com nossas experiências na disciplina de Estágio Supervisionado I, observamos que a maioria dos professores de LI das escolas públicas não faz uso de estratégias de leitura na aplicação de um gênero textual e, a partir dos estudos teóricos realizados em sala de aula, constatamos a importância de o professor desenvolver um trabalho diferenciado por meio de um gênero textual no ensino de LI. Desta forma, surgiu nossa

inquietação em realizar esta pesquisa, para investigar acerca dos professores de LI que efetivamente desenvolvem sua prática docente a partir do trabalho com os gêneros textuais e estratégias de leitura.

Partindo dessas colocações, temos como objetivo principal investigar as crenças e concepções de professores de LI de escolas públicas, que afirmam acreditar na perspectiva do trabalho através dos gêneros textuais com estratégias de leitura.

Diante do exposto, sugerimos como questionamentos que permeiam nossa pesquisa:

- Como os professores de LI do Ensino Fundamental de escolas públicas compreendem a importância do trabalho com o gênero textual em sua sala de aula?
- De que forma estes professores desenvolvem suas aulas de leitura e compreensão de GTs?

Para responder a estas perguntas, trazemos como objetivos específicos:

1. investigar as compreensões de leitura e gêneros textuais que permeiam o fazer do docente de LI em escolas públicas de Campina Grande/ PB
2. investigar até que ponto a formação acadêmica contribui para o professor desenvolver o GT na sala de aula;
3. pesquisar sobre a metodologia aplicada por este professor ao trabalhar com GTs em suas aulas de LI.

Nós defendemos a hipótese de que os professores de LI de escolas públicas que afirmam trabalhar com GTs em sala de aula, o fazem através de uma prática consistente, isto é, apresentam uma postura reflexiva e consciente perante o processo de leitura e compreensão de textos, utilizando-se das estratégias de leitura para atingir seus objetivos.

Uma vez que vamos investigar as falas de professores sobre seu trabalho, faremos uso do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) que nos oferece suporte epistemológico acerca da prática docente, com Bronckart (2009) e Machado (2009; 2004). Para o trabalho com gêneros textuais trazemos Fiorin (2008), Marcuschi (2008) e PCNs (1998). Em relação aos aspectos que versam sobre estratégias de leitura, nos baseamos em Gebhard (2011), Kleiman (2008), Souza (2008) e Brown (2007).

Assim, objetivando uma melhor compreensão de nosso trabalho, dividimos esta pesquisa em quatro partes: (i) embasamento teórico; (ii) metodologia; (iii) análise de dados; e (iv) as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico, iremos abordar: (i) os pontos principais do ISD a partir das contribuições de Bronckart (2009) e Machado (2009; 2004); (ii) as considerações sobre os gêneros textuais através de Fiorin (2008), Marcuschi (2008) e PCN-EF (1998); (iii) e o uso de estratégias de leitura proposto por Gebhard (2011), Kleiman (2008), Souza (2008) e Brown (2007).

2.1 Breves noções sobre o ISD

Este subtópico encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, abordaremos questões pertinentes aos objetivos do ISD e traçaremos um breve percurso histórico. A segunda remete às questões de análise metodológica desta ciência, no qual enfatizaremos com maior detalhe sobre os modalizadores, categoria de análise por nós escolhida, para efetivar a observação analítica do *corpus* de nossa pesquisa.

2.1.1. *Objetivos e percurso histórico do ISD*

É notório como as ações e relações humanas são tópicos para diversas pesquisas acadêmicas, e tanto as ações como as relações estão ligadas à forma como os indivíduos interagem no meio social podendo influenciar uns aos outros. Diante deste fato, uma linha de pesquisa muito recente no Brasil, surgida na década 1980, o ISD, tem como foco investigar o agir do sujeito e o uso da linguagem no meio social. De acordo com esta ciência, que tem como precursor Jean Paul Bronckart, a linguagem possui um papel muito importante no comportamento do indivíduo. Desta forma, “o ISD visa demonstrar que *as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano [...]*” (*op. cit.*, p. 10, grifo do autor).

Para uma melhor compreensão sobre as contribuições de fatos históricos que ajudaram para que esta ciência fomentasse suas raízes no âmbito educacional, vejamos a seguir um breve percurso histórico de sua formação.

Com o golpe militar no ano de 1964, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1971) adotou um novo termo para a educação, o chamado “tecnicismo educacional” em que a educação era apenas para a formação da mão de obra (MACHADO,

2009, p.19). Este fato propiciou a abertura de novas possibilidades para a entrada do ISD no Brasil. Posteriormente, na década 1970, surgiram novas ideias sobre a educação.

Nos meados da década 1980, a ditadura militar chegava ao fim e, com isso, aconteceu o movimento das “Diretas Já”. Neste período, a sociedade lutava pela elaboração de uma nova constituição. Além disso, em termos de educação, como pontua Machado (2009, p.21) “foi nesse contexto de luta e desejo de renovação que emergiu uma forte mobilização dos intelectuais de esquerda envolvidos com a questão escolar”. Podemos perceber que as décadas de 60, 70 e 80 foram movidas por muitas lutas da sociedade e inquietações dos intelectuais no tocante à educação, o que colaborou para a entrada do ISD no Brasil na década posterior. Em seguida, na década 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, houve a criação do “Programa Mundial de Educação para Todos” que contou com o apoio da (UNESCO)¹ e pelo BIRD\Banco Mundial.

Foi nos anos 90 que surgiram os primeiros trabalhos sobre o ISD, por exemplo, a primeira tese de doutorado defendida no LAEL, que adotava as teorias e metodologias desta ciência. Em 1997, houve a publicação dos PCNs, documento prescritivo de suma importância para a educação brasileira, que teve como base as ideias epistemológicas do ISD.

As pesquisas que abarcam o ISD versam sobre transposição didática, gêneros textuais e trabalho docente. Este último tópico é um dos focos de nossa pesquisa. Portanto, falaremos sobre o trabalho do professor, com mais detalhes nas linhas a seguir.

Com relação ao trabalho docente, originou-se um interesse maior a partir do surgimento da ergonomia francesa, que focava seus objetivos na construção progressiva centralizada na análise da atividade humana, especificamente em relação ao trabalho (MACHADO, *op. cit.*, 86). Antes do ISD, as pesquisas tinham como centro o aluno e a crítica do trabalho do professor; após o ISD, o foco é o trabalho do professor e seu agir. Neste contexto, o docente faz uso da linguagem para refletir a sua prática e analisar as atividades que foram realizadas com êxito ou não.

Na linha ISD, há dois tipos de procedimentos de análise: o primeiro, as condições de produção, que são aspectos mais gerais, que levam em consideração o contexto sociointeracional de produção dos textos a serem analisados; esta análise se dará por meio de informações externas (MACHADO, 2004, p. 140). O segundo procedimento de análise, a arquitetura textual, compreende aspectos mais específicos. Divide-se em três tipos: o primeiro

¹ UNESCO é a sigla em inglês para *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. (FERREIRA, 2001)

deles é a infraestrutura que se subdivide em (i) plano geral do texto, (ii) tipos de discursos, e, por fim, (iii) sequências que podem acontecer. (BRONCKART, 2009, p. 120); o segundo tipo são os mecanismos de textualização que servem para dar sentido e coerência temática no texto, estes mecanismos são três: (i) conexão; (ii) coesão nominal e (iii) coesão verbal. (*op. cit.*, p 122). O terceiro tipo são os mecanismos enunciativos que contribuem para a coerência pragmática do texto, servindo de forma mais efetiva para as diversas avaliações, sejam julgamentos, opiniões ou sentimentos. Estes mecanismos são compostos por vozes e modalizações. As vozes são divididas em três subconjuntos: (i) a voz do autor empírico; (ii) as vozes sociais e (iii) as vozes dos personagens (*op. cit.*, p 130). Para a análise deste trabalho serão levadas em consideração as modalizações, que serão discutidas no tópico a seguir.

2.1.2 Modalizações

Segundo Bronckart (2009, p. 319), “as modalizações são mecanismos enunciativos que contribuem para o estabelecimento da *coerência pragmática* do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos)”. Com base nesta afirmação, todo texto está sujeito a avaliações, reflexões e críticas, e as modalizações irão se utilizar das vozes dos sujeitos para os diversos tipos de avaliações.

Como afirma Bronckart (2009) “as modalizações objetivam interpretar a voz do sujeito com vários comentários ou avaliações em torno de um tema” (*op.cit.*, p.330). Com base nas classificações da antiguidade grega, este autor divide as modalizações em quatro tipos com suas respectivas funções, a saber:

- ✓ As **modalizações lógicas** que têm por objetivo a avaliação de alguns elementos do conteúdo temático e a partir de coordenadas que definem o mundo objetivo, onde o sujeito irá avaliar os enunciados como fatos atestados, possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.
- ✓ As **modalizações deônticas** em que serão avaliados alguns elementos em volta do conteúdo temático, tendo como foco o mundo social, as opiniões e os valores. Utilizando elementos como socialmente permitidos, proibidos, necessários e desejáveis.
- ✓ Nas **modalizações apreciativas**, as avaliações serão em torno de alguns aspectos do conteúdo, tendo como referência o mundo subjetivo. O sujeito julga os fatos enunciados como benéficos, infelizes, estranhos, entre outros, do ponto de vista da entidade avaliadora.

- ✓ As **modalizações pragmáticas** ajudam na explicitação de determinados aspectos que remetem a responsabilidade dos sujeitos partícipes das ações, e também atribuem a estes agentes intenções e motivos, “aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação as ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.)”.

No quadro a seguir, iremos ilustramos as modalizações e suas expressões linguísticas que são representadas pelas categorias citadas:

Quadro 1 – As modalizações com suas expressões linguísticas

Modalizações	Apoiadas em critérios que definem o mundo	Expressões linguísticas	Exemplificações
Lógicas	Objetivo	É evidente que..., É improvável que..., Admite-se que ..., Indubitavelmente, Certamente, Provavelmente, Necessariamente, Talvez etc.	[...] se você perguntar é claro eles vão dizer que não/não sabe [...]
Deônticas	Social	É preciso que..., É necessário que... etc, Poder, Ser obrigado a, Ter que ..., Sentir-se na obrigação de ..., Dever etc.	[...] o professor precisa escolher um caminho um caminho metodológico [...]
Apreciativas	Subjetivo	Felizmente, Infelizmente, É lamentável que..., Eu acho/penso que ..., Acredito que ..., É bom/ruim/um absurdo etc.	[...] então eu acho que o ensino de língua inglesa [...]
Pragmáticas	Sociosubjetivo	Querer, Poder, Dever, Procurar, Pretender, Buscar, Tentar etc.	[...] eu posso trabalhar com receitas [...] então eu trabalho através desta receita eu explico::[...]

Fonte – Cf. Ferreira (2011, p.23) adaptado de Pérez (2009, p. 52).

Diante do exposto, podemos perceber que as modalizações são instrumentos que possibilitam esta investigação em relação ao trabalho docente diante da prática ou não com as estratégias de leitura. A seguir, veremos as ideias sobre gêneros textuais.

2.2 Gêneros textuais

Sabemos que o ensino de LI possui muitas lacunas na sua metodologia, seja em escola pública ou privada. De acordo com os PCNs-EF (1998) há alguns fatores que são determinantes para um ensino de qualidade.

De acordo com os PCNs-EF (BRASIL, 1998):

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras nos países e também pelos objetivos realizados tendo em vista as condições existentes. (*op. cit.*, p. 19).

A partir desta ideia, podemos concluir que existem muitas razões que não permitem ao docente realizar um bom trabalho, no entanto, mesmo que as quatro habilidades sejam difíceis de ser desenvolvidas no ensino regular, é importante que ele tenha como foco a habilidade de leitura como propõem os PCNs-EF (1998), pois é a partir desta habilidade que este profissional pode desenvolver um trabalho diferenciado. Desta forma, o professor pode trabalhar com os alunos os gêneros textuais, pois conforme Fiorin (2008 p. 63) há uma grande variedade de gêneros, o que permite ao docente escolher um gênero que atenda às necessidades linguísticas dos alunos.

Não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividades se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o aparecimento da internet novos gêneros surgem: o chat, o blog, o e-mail, etc. (*op. cit.*, 65)

Como há um leque de opções, o professor deve estar atento a sua escolha e observar quais gêneros textuais se encaixam melhor para serem desenvolvidos em determinada turma, podendo fazer as alterações de acordo com as necessidades. Desta forma, o ensino de LI com o uso de algum gênero textual torna-se um grande aliado do professor, porque é através do texto que pode ser ensinado o vocabulário, a gramática, a leitura e a escrita.

Há também outra habilidade que necessita de um texto, a oralidade. Como afirma Marcuschi (2008, p. 154), “toda comunicação verbal necessita de um texto, e todo texto deve estar dentro de algum gênero textual, podendo concluir que a oralidade necessita de algum gênero textual para acontecer”.

A partir disto, podemos constatar a importância de se trabalhar com gênero textual, pois ele é a base para desenvolver outras habilidades (*listening, speaking, writing, reading*). Uma possível sugestão é quando o professor está lendo um texto. Ele pode trabalhar com os alunos o *listening*, no momento que lê o texto para os alunos; o *speaking*, quando pede aos estudantes para repetirem; e o *writing* ao solicitá-los uma produção textual, ou mesmo as respostas de atividades de leitura compreensão, como afirma Brown (2007, pp. 284-285).

Existem vários tipos de gêneros textuais que o professor pode desenvolver com a turma e essa escolha vai variar de acordo com cada realidade. Por esta razão, antes da definição é fundamental o docente conhecer bem os alunos, observar suas necessidades e também resgatar algo que seja do interesse dos jovens. Sendo assim, a escolha do gênero é algo essencial para uma resposta positiva dos alunos e, conseqüentemente, um bom aproveitamento nas aulas de LI.

Para que se obtenha um resultado positivo com gêneros textuais é importante que o professor planeje as aulas sistematicamente para que, ao concluir, o aluno seja capaz de produzir um gênero em LI. É um trabalho que requer empenho, visto que alguns alunos possuem algumas deficiências em LI, resultado de um ensino pouco efetivo.

De acordo com esta afirmação, a resposta dos alunos dependerá da forma como o professor conduzirá a aplicabilidade do gênero. Desta forma, é importante o uso das estratégias de leitura, imprescindíveis para uma maior compreensão do texto. Este será o próximo ponto a ser discutido.

2.3. Estratégias de leitura para o ensino de língua estrangeira

Sabemos da importância da aplicação dos gêneros em sala de aula, pois, a partir dele, o docente desenvolve muitas habilidades como a oralidade, a capacidade de leitura e também a gramática. Quando o texto é introduzido para os alunos, é de grande importância o professor resgatar dos discentes um conhecimento prévio. Como afirma Kleiman (2008, p.13), “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”.

A partir deste conhecimento prévio, a compreensão textual será mais fácil. Este conhecimento adquirido no dia a dia, também pode ser chamado conhecimento de mundo, e pode ser adquirido em qualquer situação rotineira: desde uma consulta ao médico, ida ao supermercado, leitura de um jornal, até uma conversa informal, por exemplo. Quando o leitor já possui um conhecimento prévio, este saber o ajudará a fazer as inferências necessárias para a compreensão do texto exposto (*op. cit.*, p. 25).

No processo de interpretação de texto há dois tipos de leituras que o leitor desenvolve; um tipo é o *Scanning*, quando o leitor lê rapidamente captando apenas informações específicas do texto. O outro é o *skimming*, quando o leitor faz uma leitura geral para ter um conhecimento amplo do texto. Estes dois tipos de estratégias de leitura são ferramentas que contribuem para a compreensão do texto, como afirma Gebhard (2001, pp. 198-199).

Outro elemento que contribui para a compreensão textual é o uso de palavras cognatas, que são palavras muito parecidas ou idênticas com a língua materna. O uso deste recurso, conforme Souza (2008, p. 240), potencializa ao leitor a capacidade de fazer previsões e antecipações. Quando o leitor começa a interpretar o texto, primeiramente identifica palavras que já são do seu conhecimento; desta forma, a leitura se tornará mais fácil e ele ficará mais seguro e motivado para a ação de leitura e interpretação textual (SOUZA, *op. cit.*, p.233).

Outro fator importante na compreensão de um texto refere-se ao levantamento de hipóteses. Para Kleiman (2008, p. 36) a hipótese é “uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto”, contribuindo para que o processo de leitura ocorra de forma eficiente. Há algumas ferramentas que auxiliam o leitor no levantamento de hipóteses, por exemplo, quando ele faz uso do seu conhecimento prévio e quando observa os elementos formais do texto que possuem um grau de informatividade, como título, subtítulo, datas, fontes,

ilustrações. É através destes elementos, destas estratégias de leitura que o leitor pode chegar à compreensão do texto. (*op.,cit.* p 43).

Sabemos que o aprendizado de uma segunda língua é um processo lento, e quando, no ato da leitura, o professor encoraja o aluno a buscar no texto palavras que eles já sabem, os educandos ficarão bem mais confiantes e motivados ao perceberem que são capazes de compreender um texto em LI. Neste processo de reconhecimento de palavras cognatas, o aluno ativa o *skimming*, pois é necessário que ele faça uma leitura rápida para entender o sentido geral do texto.

Diante do exposto, podemos perceber que as modalidades é uma das categorias de análise do ISD que possibilita investigar o trabalho docente, e que através dos modalizadores presentes nos discursos dos docentes que iremos investigar se os docentes fazem uso de práticas de leitura quando estão introduzindo um gênero textual. É de grande importância o docente fazer uso de estratégias porque ela é uma ferramenta que tanto auxilia o aluno a compreensão textual, como auxilia o professor na condução dos GTs e é muito importante o professor fazer uso de GTs em sala de aula, porque a partir dele outras habilidades vão sendo desenvolvidas. Os docentes têm em mãos grandes ferramentas para deixar o ensino de LI de forma mais dinâmica cabe a ele saber usá-las.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa ancora-se na área da Linguística Aplicada e é classificada com um estudo de caso, visto que ,conforme Tull e Hawkins (1976) e Yin (2009), ela objetiva estudar uma determinada situação e tentar encontrar respostas para perguntas que remetem às razões e meios de realização de ações, em nosso caso, do professor de LI.

Nossa pesquisa surgiu com a inquietação de investigar se os professores de LI das escolas públicas fazem uso de estratégias de leitura na aplicação de um gênero textual. Pensando nisto, sabemos que há muitos empecilhos para que um professor desenvolva um trabalho como este. Além disso, há docentes que mesmo sabendo da importância de desenvolvê-lo, não o efetivam, possivelmente por que há uma distância em reconhecer a relevância para colocá-lo em prática.

Por outro lado neste mesmo contexto, existem profissionais da educação que além de perceberem esta relevância fazem uso de estratégias para alcançar seus objetivos. Com base nestes professores, temos como objetivo entrevistá-los e entender o que eles percebem desta discussão.

Para a efetivação desta pesquisa, entrevistamos dois professores que lecionam em escolas públicas na cidade de Campina Grande, localizada no estado da Paraíba. Antes de ser realizada a entrevista tivemos a oportunidade de assistir as aulas desses docentes, e através das suas metodologias aplicadas em sala de aula, observamos que eles fazem uso de práticas de leitura quando estão introduzindo um GT em sala de aula. Percebemos que estes docentes ministram suas aulas de forma bem dinâmica e a participação dos alunos ocorre de forma satisfatória. Então diante do observado convidamos estes dois docentes para participarem da nossa pesquisa que tem como foco investigar suas crenças e concepções em torno do trabalho envolvendo GTs e estratégias de leitura. Para a preservação da identidade destes docentes, escolhemos dois codinomes, Marta e Daniel. Conforme a aplicação de nosso questionário sociocultural (vide Apêndice 1), que foi efetuado via e-mail (vide Anexos 2 e 3), identificamos as seguintes informações.

Quadro 2 :Ilustração do perfil dos participantes

Participantes	Formação acadêmica	Nível que leciona	Qual instituição tem experiência	Quanto tempo leciona	Quantidade média de alunos por turma atualmente	Se já atuou em outra função.
Marta	Graduação em Letras	Ensino fundamental II e ensino médio	Ensino público, privado e escolas de idiomas	Mais de 15 anos	Media de 20 alunos por turma	Não
Daniel	Graduação em Letras e Direito	Ensino fundamental II, ensino médio e superior	Ensino público, privado e escolas de idiomas	Há 10 anos	Media de 35 alunos no ensino fundamental II e ensino médio e 8 alunos ensino superior	Não

Para nossa coleta de dados, realizamos uma entrevista com dois momentos específicos: as seis questões da entrevista (vide Apêndice 2) e, depois, um momento específico em que os docentes revelaram, tendo como base um texto (vide Anexo 1), os procedimentos que seguiriam para trabalhá-lo aplicando as estratégias de leitura. Estes momentos nos permitiram, através da oralidade, analisar os modalizadores presentes no discurso de cada docente, contribuindo para a análise dos dados. Nosso desejo era assistir uma aula destes professores para podermos constatar se o discurso era coerente com a prática, contudo em virtude da falta de tempo e das férias das escolas públicas do estado, não conseguimos viabilizar esta pesquisa em sala de aula.

A entrevista com Marta foi realizada no dia 14/06/2013. No primeiro momento, a entrevista teve a duração foi de 7 min e 28 seg e no segundo, 1 min e 25 seg. A entrevista com Daniel foi realizado no dia 17/06/2013. As entrevista foram realizadas nos seus respectivos ambientes de trabalho. No primeiro momento, a entrevista teve duração de 6 min e 48 seg e no segundo, nosso encontro durou 3 min e 20 seg. A entrevista foi realizada por meio de um gravador e a relação à transcrição dos dados, seguimos a notação sugerida por Dionísio (2001, p.76) e adaptada por Ferreira (2011, p.176).

4. ANÁLISE DOS DADOS

Nossa análise² está direcionada à participação de dois docentes cujos codinomes, como já mencionamos, são Marta e Daniel. Ambos são professores de inglês de escolas da rede pública de ensino no município de Campina Grande-PB. Para efetivar nossa análise, tomamos como base os modalizadores propostos por Bronckart (2009).

Para uma melhor compreensão desta parte de nosso trabalho, o dividimos em duas: a primeira remete à entrevista propriamente dita que contém seis perguntas e suas respectivas respostas; a segunda parte refere-se às representações dos entrevistados sobre o gênero textual que lhes foi apresentado (vide Anexo 1) para que indicassem como procederiam caso este fosse trabalhado em sala de aula, conforme as estratégias de leitura. De acordo com o exposto, iniciaremos a análise da primeira entrevista.

4.1. Entrevista – parte 1: representações dos professores

Nossa primeira pergunta versa sobre a importância atribuída pelos professores sobre o desenvolvimento do processo de leitura e compreensão de textos em aulas de LI nas escolas públicas. Vejamos o que cada professor tem a dizer sobre esta pergunta.

Excerto 1:

Marta: Eu acho que é o ponto **mais importante**... hoje em dia se eles conseguirem compreender... pelo menos o que o texto diz eles tem um **desempenho... satisfatório** ao meu ver é o que **mais importante** na aula de inglês hoje é que eles leem e compreendem o que eles estão lendo [...]

Podemos perceber que a professora Marta, por meio dos modalizadores apreciativos (**eu acho, mais importante, desempenho satisfatório**) considera importante este processo de compreensão da leitura em sala de aula. Neste discurso, percebemos que ela corrobora a ideia dos PCN-EF (BRASIL, 1998) quando este documento enfatiza a importância de trabalhar a leitura em sala de aula.

Quanto à opinião de Daniel, ele menciona também a importância desta prática no processo de ensino e aprendizagem da LI. Vejamos como ele se expressa no excerto a seguir.

² Para uma melhor compreensão de nossa análise, nos excertos dos professores negritamos os vocábulos onde se encontram as modalizações.

Excerto 2:

Daniel: Eu acho que [...] o desenvolvimento da/da habilidade da leitura dos os alunos é **absolutamente... imprescindível é fundamental** que o professor trabalhe esta questão principalmente que a gente tem em escolas públicas um grande número de alunos que não conseguem ler conseguem decodificar mas não conseguem realizar a leitura... então **eu acho** que o ensino de língua inglesa ela [sic] pode contribuir no letramento e na habilidade... na capacidade de compreensão ou de gerar significado para o texto

Daniel, utilizando-se das modalizações apreciativas destacadas em seu discurso (**eu acho, absolutamente imprescindível, é fundamental**), verbaliza categoricamente que o processo de desenvolvimento da habilidade de leitura é ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem da LI. Adicionando a esta ideia, o professor menciona a importância da prática desta habilidade nas aulas de inglês como um possível suporte para ajudá-los no processo de letramento, especificamente em relação aos alunos de escolas públicas que, conforme o professor, apresentam deficiência nesta competência.

Acreditamos que esta deficiência possa ser amenizada com o uso de gêneros textuais em sala de aula, contudo o professor não deve aplicar qualquer gênero para os alunos, e sim, aquele que atenda às necessidades linguísticas da turma, como propõe Fiorin (2008). Percebemos que a deficiência dos alunos de compreenderem o texto, como afirma Daniel, se dá pelo fato de alguns professores não explorarem corretamente o gênero textual nem de fazer o uso de estratégias de leitura.

Dando prosseguimento a nossa análise, a segunda pergunta versa sobre o primeiro contato que o professor entrevistado teve com os GTs como professor e, também, as primeiras impressões do trabalho docente a partir de GTs. Como retorno, iniciemos com a fala de Marta.

Excerto 3:

Marta: NA GRADUAÇÃO eu fiz o/os meus dois estágios o 1 e o 2 do estágio supervisionado e meu trabalho foi: em cima de gênero textual então quando eu vim pra docência como professora... eu já vim com esta impressão eu [...] nunca dei... aula que não fosse... através de um gênero textual [...]

Diante desta resposta, podemos perceber que a graduação influenciou a sua prática enquanto professora, e que todo o conhecimento adquirido na disciplina de estágio foi fundamental nesta visão de trabalhar através das perspectivas dos GTs.

A partir da fala de Daniel é perceptível que ele também acha muito positivo trabalhar com GTs. Vejamos o que ele fala a respeito.

Excerto 4:

Daniel: Eu acho que o trabalho docente a partir dos gêneros textuais ele:: fica **mais INTERESSANTE** para o aluno que começa a perceber uma RAZÃO pra que/para ter/para ter/para que estudar inglês [...] isso acaba deixando... a aula e o processo todo de::: letramento **mais eficiente** a minha/a minha primeira impressão é **absolutamente positiva**.

Conforme a fala de Daniel e a ocorrência das modalizações apreciativas (**eu acho, mais INTERESSANTE, mais eficiente e absolutamente positiva**), é evidente que este docente acha importante o uso dos GTs em sala de aula e que ele pode contribuir para um letramento mais eficiente. Diante desta fala, Daniel acredita que o trabalho com GTs propõe um novo significado para as aulas de inglês, fazendo o aluno perceber o porquê estudar inglês.

Tanto Marta quanto Daniel acham relevantes o uso de GTs em sala de aula, porque desta forma dará oportunidade para o aluno despertar o interesse pela língua e pela disciplina.

A terceira pergunta versa sobre a opinião dos professores a respeito do trabalho com GTs em sala de aula. Percebemos com a fala da professora, que ela acha fundamental o uso de GTs em sala de aula, veremos com mais detalhes a seguir.

Excerto 5:

Marta: Eu acho perfeito ((risos)) P: por quê? M: eu acho que **TEM que** usar porque: [...] como o inglês não/não é a língua materna deles se: eles tem conhecimento do gênero o conhecimento da língua vem subjacente ao conhecimento do gênero acaba que é o gênero é que trás este conhecimento [...] vamos dar um exemplo prático eu vou trabalhar imperativo então é:: [...] **eu posso trabalhar** com receitas [...] então eu trabalho através desta receita eu explico:: trabalho: com eles o vocabulário a/e/o ponto gramatical FICA: diluído dentro do texto eles/eles estão aprendendo imperativo [...] fica **uma aula bem mais interessante** do que você chegar/copiar no quadro [...] e explicar todas as regras [...]

Conforme o discurso de Marta, há a ocorrência de três modalizações: apreciativas (**eu acho perfeito** e uma aula **bem mais interessante**); deônticas (**TEM que**); e pragmáticas (**eu posso trabalhar**). Percebemos pela sua representação que ela acredita que o uso de gêneros textuais em sala de aula, leva o aluno a uma compreensão bem maior da língua e das suas estruturas. Além disso, a fala de Marta é coerente com o discurso de Marcuschi (2008) ao afirmar que “toda comunicação verbal necessita de um texto, e todo texto deve estar dentro de algum GT, podendo concluir que a oralidade necessita de algum gênero textual para acontecer”. (*op. cit.*, p. 154). Assim percebemos que os GTs são o ponto de partida para o desenvolvimento de outras habilidades e que dependendo da forma como o professor transmite estes gêneros para os alunos, a resposta será bastante positiva.

Na fala seguinte de Daniel, ele também considera importante o uso de GTs em sala de aula.

Excerto 6:

Daniel: Eu acho que é::: **fundamental/fundamental** [...] que na realidade não existe outra forma de você trabalhar com/com língua inglesa, porque se você reduz ao ensino de gramática a tendência é que a aula fique **muito chata** e a sua contribuição para o aluno ela é **muito reduzida** [...] eu acho que o trabalho com gênero textual é um conhecimento que fica **eu posso perceber** isto na/minha prática do ano passado os alunos têm um domínio maior... a discussão sobre gênero e/e dos significados mesmos [sic] porque aprenderam a partir/a partir de um uso significativo.

Conforme a fala de Daniel há a ocorrência de duas modalizações apreciativas (**Eu acho que é::: fundamental/fundamental**, a aula fique **muito chata e muito reduzida** [...] **eu acho**) e uma pragmática (**eu posso perceber**). Podemos observar, em virtude destas modalizações, que o ensino de GTs proporciona ao aluno uma contribuição bem diferente do ensino apenas da gramática em que o apoio que o professor oferece para o discente é mínimo, pois não basta o aluno saber as regras gramaticais, é vital saber usá-las.

Por isso, o professor deve ter em mente que o trabalho com GTs é algo que trará resultados a longo prazo, como afirma Daniel, “*trabalho com gênero textual é um conhecimento que fica*”. O docente deve saber que mesmo sendo uma prática que requer tempo ela é fundamental.

Percebemos o quanto o ensino de GTs é valorizado pelos dois professores. Enquanto Marta afirma que é *perfeito* trabalhar com gêneros na sala de aula, Daniel indica que *não existe outra forma de você trabalhar com/com língua inglesa*. Com isto, notamos que há um pensamento em comum entre eles, ou seja, de que os GTs contribuem positivamente para o processo de aprendizagem do aluno.

Nossa próxima pergunta faz referência a quais pontos o professor considera importante para que o trabalho com GTs seja efetivado, como: escolha de gêneros; metodologia diferenciada e disponibilidade de desenvolver projetos.

No discurso seguinte, a docente enfatiza a importância de se trabalhar com projetos, como podemos confirmar a seguir.

Excerto 7:

Marta: Para trabalhar com gêneros **o professor TEM que saber trabalhar com projetos...** o gênero pelo gênero ele não ajuda muito não é você chegar e diz [sic] vamos fazer um e-mail e isso fica: muito: solto [...] você tem que trabalhar numa sequência [...] e trabalha um projeto com a sequência didática e o produto final da sua sequência. É um gênero textual então o conhecimento ele fica... preso, né? [...] e também **tem que escolher** um gênero que eles tenham intimidade [...] porque/há **tem que** trabalhar uma coisa que esteja [sic] que/seja do meio deles [...] eu **tenho que pegar** o 6º ano e trabalhar coisas que eles estejam adaptados [...] tem que saber escolher o gênero também porque senão: não adianta não:

Neste discurso, podemos perceber que há uma forte presença das modalizações deônticas (o professor **TEM que** saber trabalhar com projetos, **tem que** escolher e **tenho que** pegar). A partir do seu discurso observamos que ela ressalta dois pontos importantes: (i) o trabalho com projetos e (ii) a escolha do gênero. O ideal é o professor escolher um gênero que esteja de acordo com a realidade da turma e a faixa etária. Antes desta escolha, é importante que o docente faça um diagnóstico da turma, ou seja, desenvolva um trabalho investigativo, para saber qual gênero terá uma melhor aceitabilidade entre eles.

Na sua representação, Daniel afirma que o professor deve escolher a forma como ele irá trabalhar, vejamos a seguir.

Excerto 8:

Daniel: Eu acho que primeiro o professor precisa escolher um caminho um caminho metodológico como ele vai fazer isso né? e a partir dessa escolha de::sse caminho próprio é o professor quem/quem/quem decide como vai ser melhor analisado as aulas dele ele pode/ele **pode determinar** etapas **que devem ser é::** seguidas por exemplo: um trabalho que informe ao aluno também sobre questões culturais como trabalhos que informe ao alunos sobre: características dos gêneros e o ideal é que isto seja feito ao longo de um período como por exemplo se você vai trabalhar o gênero biografia e aquele gênero seja trabalhado du:rante um bimestre talvez e:: apareça várias vezes biografia de várias pessoas para que o aluno co/comece a entender como aquele gênero esta organizado uma aula só com biografia **eu acho que não é suficiente**, ele **precisa** ter a possibilidade de ver mais de uma vez as estruturas vão se repetir a organização vai ser semelhante ai o texto começa a fazer sentido... pra eles.

Nesta afirmação percebemos que há ocorrência de duas modalizações: as deônticas (o professor **precisa; que devem ser é:: seguidas, e precisa**) e as apreciativas (**Eu acho** que primeiro e **eu acho que não é suficiente**). A partir da sua declaração, fica claro que Daniel acha fundamental o professor escolher um caminho metodológico para nortear todo o seu trabalho com GTs.

A partir das falas de Marta e Daniel, percebemos que os dois têm perspectivas diferentes de trabalhar com GTs, porém são estratégias que funcionam. Marta acredita que o professor deve saber trabalhar com projetos e que a escolha do GTs é fundamental, e Daniel acredita que o primordial é a escolha do caminho metodológico.

Na quinta pergunta investigamos sobre que tipo de análise o professor realiza com relação à questão do trabalho com estratégias de leitura para que o ele desenvolva as atividades com GTs. Iniciemos nossa análise com as representações de Marta.

Excerto 9:

Marta: As minhas/as minhas primeiras aulas do ano SÃO: com estratégias de leitura [...] eu passo geralmente um mês...[...]? SÓ trabalhando estratégias de leitura eu começo/eu começo com textos curtos vou desenvolvendo as estratégias aos poucos eles **é claro** que se você perguntar **é claro** eles vão dizer que não/não sabe há:: é o

skimming é: *scanning* [...] eles não sabem nada disso mais eles sabem fazer, porque eu vou trabalhando com eles no começo do ano a/as primeiras aulas são so:: sobre: estratégias de leitura então vai ficando:: no decorrer do ano vai ficando mais fácil [...] P: Quais estratégias de leitura você aplica em sala de aula e de que forma? M: Eu aplico todas ((risos)) [...] trabalho com/com imagens a imagem ao título as informações fora do texto usar o *skimming* e o *scanning*... procurar cognatos... conhecimento prévio eu vou trabalhando... aos pouquinhos... com eles.

Podemos perceber que a professora Marta, por meio da modalização lógica (**é claro**), afirma que os alunos não sabem quais estratégias estão utilizando, porém eles sabem interpretar um texto. Ou seja, conseguem aplicar as estratégias quando necessário e realizam com eficiência as atividades de leitura e compreensão.

Em sua representação, Marta explicita que o trabalho com estratégias serve de base para as aulas de leitura e compreensão, corroborando a ideia de Gebhard (2011), de que uma boa forma de começar as aulas de LI é mostrando as estratégias. Ela acredita que no início do processo de ensino de leitura e compreensão, faz-se necessário que os textos sejam curtos e de fácil entendimento, que contenha muitos cognatos para ajudar neste processo, contribuindo para a segurança dos alunos na leitura de textos em LI, como afirma Souza (2008). Com o decorrer do tempo e com a evolução dos alunos, o professor vai introduzindo textos mais longos, desta forma os discentes evoluirão na sua capacidade de compreensão textual.

Daniel, por sua vez, também afirma que é importante o professor fazer uso de estratégias de leitura em sala de aula, porém cada professor deve ter a sua metodologia própria, como confirmamos a seguir.

Excerto 10:

Daniel: Sim/sim eu **acho que é necessário** o professor tenha estratégias próprias de como trabalhar o:: os GTs **eu acho** que primeiro é despertar a curiosidade do aluno sobre o tema que vai ser tratado[...] **ai eu posso pensar** sobre uma experiência que eu tive em uma turma do ensino fundamental oitavo e nono ano no ano passado é::: que foram **aulas muito boas e muito interessantes** porque primeiro eu despertava: o interesse dos alunos sobre determinadas questões [...] e a partir destes interesses [...] dos alunos eu trouxe/eu escolhi as biografias que a gente ia trabalhar [...] então quando eles iam lendo a biografia eles já ia com o/o intuito de:: descobrir algo de alguém que eles gostavam, isso motivava a participação [...] essa organização [...] deu as aulas um **caráter mais significativo eu acho**.

Conforme a fala de Daniel há a ocorrência das modalizações apreciativas (**acho que é necessário, eu acho, aulas muito boas e muito interessantes, caráter mais significativo eu acho**) e modalizações pragmáticas (**posso pensar**). Observamos que este docente acha relevante o uso de estratégias e o importante é o professor saber despertar a curiosidade do aluno, para que eles se interessem pelo tema e desta forma ocorra participação.

Acreditamos que cada professor tem sua forma de introduzir um GT, ou seja, não existe um padrão a ser seguido, contanto que os docentes tenham uma sequência coerente para

a introdução deste gênero. Nesta perspectiva, tanto Marta quanto Daniel mostraram que o uso de estratégias de leitura é útil para a compreensão do gênero.

A última questão da primeira parte da entrevista versa sobre o livro didático e quais são as impressões que estes professores têm sobre o seu atual livro de LI, mostrando se ele oferece suporte ou não para a efetivação de um trabalho tendo como foco os GTs.

Marta acredita que o LD da escola não é suficiente para preencher as necessidades dos alunos. Vejamos a seguir a sua fala.

Excerto 11:

Marta: O LIVRO que a gente adota aqui é o *one stage* pra o:: ensino médio né? ele trabalha com gênero textual sendo que como ele trabalha é uma coisa meia:: [sic] assim ele dá a unidade por exemplo ele trabalha COMPARATIVO certo?[...] aí no final ele/ele traz um e-mail... de um aluno:: dos Estados Unidos perguntando coisas sobre os países da america do sul [...] então pra eles usarem o conhecimento gramatical NO gênero só que assim...[...] não funciona então o que é que eu faço geralmente eu pego os conteúdos que tem no texto mais eu não aplico o livro didático de: capa a capa como ele vem eu vou adaptando... [...] as geralmente eu monto uma sequência com os conteúdos e vou:: trazendo os gêneros de: acordo com a minha sequências né? [...]

Diante do exposto, fica claro que o livro didático muitas vezes não preenche as necessidades dos alunos. Com isto, o professor precisa trazer atividades complementares para solucionar esta lacuna. O que ocorre é que os livros trazem a proposta dos gêneros, mas eles fazem uma sequência sem muita coerência. Outro problema é que muitos livros ainda trazem como foco a gramática, e neste âmbito, sabemos que o aluno precisa ter conhecimento da gramática, mas que ela esteja inserida em um contexto.

Daniel também acredita que o LD com que trabalha, não atende todas as necessidades dos alunos.

Excerto 12:

Daniel: Eu acho que os [...] dois livros eles são **muito ruins** PRIMEIRO não são livros que eu escolhi isto já vem com/com a questão de não me identificar com o livro à maneira como ele tá organizado e DEPOIS é **ruim** também porque ele é mu:ito ainda é muito marcado po:r questões gramáticas embora tenha uma organização tipo é::: um *warm map* pra tentar pegar há:: chamar a atenção dos alunos [...] traz muito conteúdo gramatical o que acaba inviabilizando aulas mais significativas com gêneros textuais [...] então eu passo algumas atividades depois como complementação para que aquilo seja fixado mais nunca como um tópico principal

A fala de Daniel por meio das modalizações apreciativas (**eu acho, muito ruins; é ruim**), mostra claramente a sua insatisfação com o livro didático adotado na sua escola, ele considera o livro ruim e um dos pontos citados é que ele *é muito marcado por questões gramáticas*.

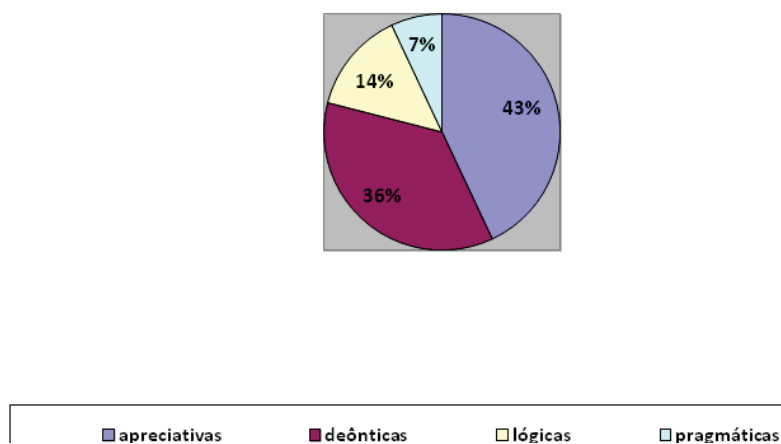
Percebemos que o gênero textual ainda não é explorado com ênfase, e a gramática ainda tem o maior foco nestes livros. Desta forma, se o professor apenas ministrar as suas aulas pelo livro, o ensino se torna insuficiente e, ratificando o que foi dito por Daniel, a contribuição para o aluno se torna muito pequena.

É de responsabilidade do professor esta consciência e a tentativa de inovar sempre, pois sabemos que o ensino de LI ainda possui uma grande barreira de aceitabilidade. Desta forma, quando o professor executa um trabalho diferenciado, o aluno percebe que esta disciplina tem sua importância no seu percurso de aprendizagem. Com base nestes discursos, observa-se a insatisfação que os dois professores têm do seu atual livro de LI, e a solução que eles encontraram para preencher esta lacuna, que é trazer atividades complementares.

A partir das ocorrências das modalizações desta primeira entrevista, podemos traçar um perfil das avaliações proferidas por cada professor. Vejamos nos gráficos a seguir o total de modalizações no discurso de cada docente.

Gráfico 1:

Modalizações no discurso de Marta (1ª parte da entrevista)



Diante do gráfico, constatamos que nas representações de Marta, há uma predominância das modalizações apreciativas, com quarenta e três por cento. A partir das suas colocações, concluímos que ela acredita ser muito importante o professor fazer uso de um GT em sala de aula, e que as aplicações das estratégias de leitura são fundamentais.

Em seguida, com trinta e seis por cento de ocorrência, surgem as modalizações deônticas. Este fato nos revela que o discurso da docente é carregado de obrigações, como por exemplo, “o professor **tem que** saber trabalhar com projetos”. A partir desta constatação,

percebemos que ela se baseia no mundo social, aquele que impõe as obrigações aos sujeitos, e neste contexto, nos parece que a profissão do professor, conforme esta docente, também deve ter respaldo nos valores, opiniões, proibições socialmente estabelecidas.

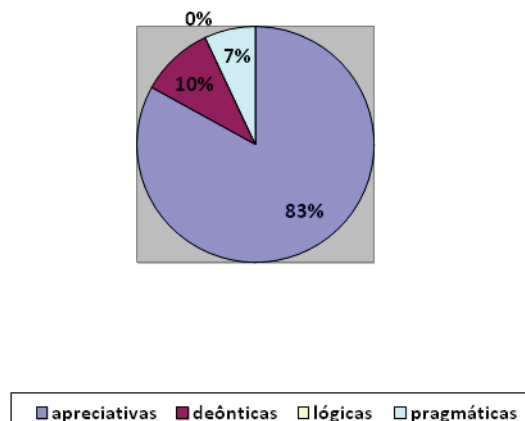
Em terceiro lugar, com catorze por cento das ocorrências, temos as modalizações lógicas. Na verdade, este modalizador ocorre apenas duas vezes, com a mesma expressão (é claro), na fala desta professora. Diante deste fato, podemos considerar que Marta não se baseia nas coordenadas do mundo objetivo para avaliar o tema sobre o uso dos gêneros textuais em escolas públicas, e que, portanto, seu discurso não revela posicionamentos possíveis, prováveis, eventuais acerca do tema em questão.

Por fim, temos as modalizações pragmáticas que obtiveram apenas sete por cento na ocorrência das suas falas. Este fato nos revela que a docente não se apoia no mundo sociossubjetivo ao tecer considerações sobre o conteúdo temático.

Quanto a Daniel, vejamos a quantidade das ocorrências modalizadoras e o que cada uma representa.

Gráfico 2:

Modalizações no discurso de Daniel (1ª parte da entrevista)



As modalizações apreciativas prevalecem nas representações de Daniel, totalizando oitenta e três por cento. Com base neste resultado, constatamos que ele acredita que o GT é útil para o aprendizado dos alunos. Em seguida, temos as modalizações deônticas com dez por cento, nos revelando que em seu discurso há presença de obrigações, apesar de poucas; mais especificamente quando ele fala que o professor precisa escolher um caminho metodológico, definir etapas e levar para os alunos tipos de GTs para eles terem conhecimento. Estas

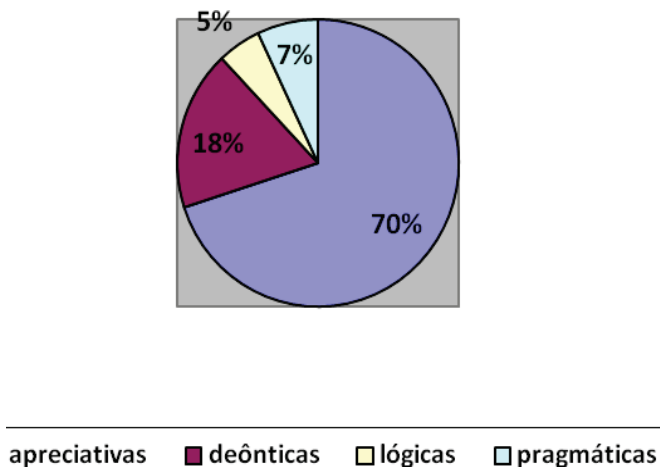
considerações mostram que ele externa obrigações que o professor precisa ter para conseguir êxito na aula com GTs.

Na sequência, temos as modalizações pragmáticas com sete por cento das ocorrências. Este percentual mostra que este professor não se atém às questões de responsabilidades sobre o conteúdo temático, aqui analisado. Por fim, temos as modalizações lógicas sem nenhuma ocorrência, nos revelando, por sua vez, que este professor não expressa opinião de valor sobre o tema da pesquisa numa perspectiva do mundo objetivo, capaz de nos revelar necessidades, probabilidades e possibilidades acerca do uso de gêneros na sala de aula de LI.

Com base nas ocorrências das falas dos dois entrevistados, temos, no gráfico abaixo, um resumo quantitativo de todos os modalizadores presentes na primeira parte da entrevista.

Gráfico 3:

Modalizações do discurso geral da 1ª parte da entrevista



Este gráfico apresenta a predominância dos modalizadores apreciativos, com setenta por cento das ocorrências sobre os demais, e nos revela que, baseados no mundo subjetivo, estes professores avaliam o conteúdo temático numa perspectiva particular, porém de forma positiva, quando na maioria das vezes, sempre apontam possibilidades reais da aplicação de atividades com o uso dos gêneros textuais.

Em seguida, contando apenas com dezoito por cento das ocorrências, temos as modalizações deônticas, mostrando que os discursos dos professores também apresentam

obrigações e deveres que esse profissional precisa cumprir para desempenhar um bom trabalho na perspectiva do gênero textual.

Em terceiro lugar, temos as modalizações pragmáticas. De acordo com o discurso de ambos os professores, é visível que eles não revelam aspectos de responsabilidade nas atividades referentes ao tema. Neste ponto, acreditamos que os entrevistados, na verdade, não se isentam das responsabilidades docentes perante o desafio do trabalho com gêneros, pelo contrário, esta participação é mais bem apresentada por meio dos modalizadores apreciativos, já que estes somam um percentual acima da média. Por fim, temos os modalizadores lógicos, somando um total de apenas cinco por cento das ocorrências. Com base nestes dados, sugerimos que os docentes, ao comentarem sobre o conteúdo temático, não sentem necessidade de explicitar julgamentos certos ou incertos.

Diante do percentual geral de todas as modalizações, fica claro que tanto Marta quanto Daniel são conscientes da importância do trabalho docente em sala de aula na regência da disciplina de LI, por meio do uso da perspectiva do gênero textual; e que, diante desta importância, eles abraçam a causa e desempenham muito bem sua profissão, tendo como princípios uma aula dinâmica, interativa, e que a contribuição para a ampliação do conhecimento do aluno é meta principal.

4.2 Entrevista – parte 2: aplicabilidades das estratégias de leitura

Nesta segunda parte da entrevista, apresentamos aos participantes um texto cujo título é *Bullying is a big problem* (vide anexo 1). O objetivo em mostrar este texto se deu pelo fato de que pretendíamos comparar e comprovar se as representações de Marta e Daniel sobre a aplicabilidade de gêneros textuais e estratégias de leitura, eram coerentes com seus respectivos discursos quando expostos à aplicação de uma atividade de compreensão textual.

Iniciamos esta segunda parte da pesquisa apresentando o texto aos professores. Pedimos para eles explicarem de que forma aplicariam o referido texto para os alunos e quais seriam as estratégias de leitura utilizadas.

Iniciemos nossa análise com a explicação de Marta, conforme excerto a seguir.

Excerto 1:

Marta: AQUI a grande estratégia aqui ia ser o conhecimento prévio do assunto que eles tem né? então muita coisa ai eles já: vão saber mesmo sem ler em inglês...[...] eles já vão saber ai/ai a gente já pode: na/na medida que eles vão dando as informações sobre *bullying* eles vão:: procurando nas palavras as/no texto as palavras que eles estão/as informações que eles já tem há:: o que é o *bullying*? “Há é tal coisa” como é que acontece: ai eles vão dizer estas informações estão no texto ai/ai de acordo com as respostas deles eu vou localizando as respostas [...] eu não paro a minha aula para ler todo o texto todo em inglês eu: não nunca faço isso porque eu acho que primeiro é **enfadonho** porque eles não entendem né? eles não acompanham a leitura... ai **fica chato** né? [...] é muito mais interessante você ir trabalhando a:: como neste texto mesmo que tem os tipos de *bullying*, “ai você sabe quantos tipos de *bullying* tem” você perguntar a eles, eles vão dizer “há tem *bullying* disso *bullying* daquilo de tal forma/de tal forma” então estas informações vão tá aqui... aí eu vou mostrando pra eles onde elas estão [...] há::: o *bullying* verbal há e onde esta o *bullying* verbal aqui cadê no texto e eles vão achar há e verbal é um cognato “há então achem ai” tem ai “e o *bullying* vocês já sabem esta palavra são em inglês” ai eles vão procurando e assim eles vão/muitas palavras eles já: conhecem aí fica mais fácil de localizar no texto e/e trabalhando com principalmente com cognatos.

A fala de Marta inicia com algo positivo que é resgatar dos alunos o conhecimento prévio que eles possuem sobre este tema, corroborando com Kleiman (2008), que afirma que ao passo que o aluno vai unindo o conhecimento de mundo com o conhecimento da língua e o conhecimento textual, o texto começa a fazer sentido para eles e, conseqüentemente, ocorre a compreensão. Quando o professor dá ao aluno a oportunidade de se expor, este se sente valorizado e motivado, e isto aguça o interesse dos demais alunos em participar da aula. Outro ponto abordado por Marta é que, mesmo o aluno não tendo o conhecimento linguístico, dependendo do assunto, ele vai saber falar algo. Desta forma, o professor aproxima o aluno do texto a ser trabalhado.

Observa-se também que uma das formas de Marta interagir e induzir os alunos a participarem do processo de leitura é através da formulação de perguntas relacionadas ao tema e, a partir das respostas, inicia-se uma interação com o texto. Apesar de muitos alunos

verbalizarem que não sabem inglês, esta professora nos revela que, quando o docente traz um texto com palavras cognatas cujo tema permeia os conhecimentos dos educandos, o processo de leitura e compreensão ocorre com mais facilidade.

De acordo com Souza (2008), as palavras cognatas são uma ferramenta indispensável e quanto mais conhecimento lexical o aluno tiver e quanto mais palavras ele reconhecer, mais chances o discente terá de ser um leitor proficiente (*op.cit* p. 237). Então, cabe ao professor contribuir para que o aluno aumente seu conhecimento de mundo sobre diversos temas para que a sua participação seja contributiva.

Acreditamos que para que esta participação seja eficaz, o ideal é começar fazendo as discussões. Só depois, o professor, ao passo que vai lendo o texto, faz perguntas referentes a determinado parágrafo aos alunos; desta forma, a interação vai acontecendo. Entretanto, isto depende do professor, pois cada docente tem a sua maneira de trabalhar um texto. Não existe um padrão a ser seguido, contanto que o professor aplique uma sequência lógica para a compreensão do texto.

Até então, concordamos com estes posicionamentos da professora na condução da leitura e compreensão de textos em LI. Todavia, percebemos também que há dois pontos importantes a serem abordados, que remetem à ausência de uma prática mais consistente. O primeiro ponto refere-se ao fato que Marta não menciona, em nenhum momento, o uso de duas estratégias, quais sejam: a relação entre imagem e título e o *skimming* proposto por Gebhard (2011), já que, na primeira entrevista, ela cita a importância destas habilidades para o processo de leitura e compreensão de textos em LI. Na primeira entrevista, a professora nos revelou que trabalhava com imagem e título, contudo, neste segundo momento da entrevista, isto não fica visível. Em nenhum momento, ela fez referência à imagem que tinha no texto para auxiliar os alunos no processo de inferência.

Quanto ao uso do *skimming*, ela também não aponta esta estratégia no momento da explicação de como proceder na leitura do referido texto. Sabemos que esta habilidade permite ao estudante identificar a ideia geral do texto, ao associar a linguagem não verbal ao título, já que, em nosso caso, a imagem é bem expressiva e revela um distanciamento entre os alunos. Entretanto, Marta não explicita esta habilidade.

O segundo ponto, diz respeito às avaliações que a professora profere quanto à ação de ler o texto na LI. Em seu discurso, há a presença das modalizações apreciativas **é enfadonho** e **fica chato**, e por meio destas ocorrências, a docente deixa claro que a leitura do texto em língua inglesa lhe parece um tanto maçante e tedioso, sendo primordial a interpretação geral do texto, que é realizada conjuntamente com os alunos. Diante desta colocação, expressamos

a importância da leitura do texto em LI durante este processo, uma vez que a atividade de leitura e compreensão também abre espaço para a prática do *listening* - quando o professor lê o texto, não obrigatoriamente na íntegra -, e para a prática do *speaking* - quando o aluno repete algumas frases ou vocábulos em LI. É essencial o professor fazer esta integração das habilidades, contudo é necessário que haja uma motivação como afirma Brown (2007).

Agora vamos analisar o discurso do professor Daniel.

Exceto 2:

Daniel: **Eu acho** que primeiro eu ia despertar no aluno é::: **eu tentaria** fazer com que eles observassem a questão visual do texto né? perceber que é um um/do/do: dos alunos esta completamente marginalizado do restante e pediria pra eles relacionarem assim essa imagem ao título que é *bullying is a big problem* ou/ou como é que isto se relaciona com o título da imagem né? e depois que eles conseguissem perceber este significado é::: **eu tentaria** levantar algumas hipóteses tipo “em um texto com/com estas características com esta ilustração e com este título quais as informações que eu vou provavelmente encontrar” então levantaria hipóteses junto com os alunos provavelmente escreveria as hipóteses no quadro e::: depois deste levantamento de hipóteses eu partiria pra/uma pra uma leitura na **tentativa** de confirmação ou negação daquelas hipóteses que foram levantadas pelos alunos... e **tentaria** também relacionar com algumas experiências que/que eu tenho na escola tipo::: a/a escola tem alguns casos de bullying que são/bem bem típicos e que já foram levantada pelos próprios professores e tal e os alunos comentam também então eu tentaria relacionar com estas experiências depois de ter lido o texto **eu provavelmente** eu levaria mais alguma... coisa sobre o::: a questão do *bullying* de uma forma mais ampla de repente uma cena de um filme ou uma reportagem sobre isso pra::: fazer com que este textos e com as considerações que foram trazidas aqui elas se **tornem significativa** na vida dos/dos alunos pra que os alunos usem as informações que foram disponibilizadas aqui em língua inglesa no contexto cultural no contexto sócio cultural que ele vivem né? porque aí na minha perspectiva **eu acho que**::: com esta atividade se fecharia um ciclo... tipo o texto foi introduzido na vida dos alunos de uma **forma ma:::is significativa**.

Na fala de Daniel, em alguns momentos, há a presença da modalização pragmática (**eu tentaria**), e isto mostra que levar um texto em LI para os alunos é um desafio, e que o professor precisa fazer uso de estratégias para fazer com que os discentes se interessem pelo tema. Em seguida, temos a presença da modalização lógica (**eu provavelmente**), que faz referência ao professor buscar e resgatar dos alunos experiências sobre aquele tema, para que a discussão seja gerada com mais consistência. Por fim, temos as modalizações apreciativas (**tornem significativas; eu acho que; forma ma:::is significativa**), nos revelando que, mesmo constatando que esta forma de trabalho é um desafio, Daniel se disponibiliza a realizá-la, pois a considera importante para seus alunos.

Daniel nos mostra através de suas representações, que, inicialmente, tenta despertar o interesse dos alunos quanto à questão visual do texto, guiando-os à reflexão sobre a imagem e, posteriormente, à atividade de relacionar a figura ao título, ajudando-os na construção de seu conhecimento textual. Esta estratégia, a de trabalhar com linguagens não verbais, é fundamental porque quando o aluno visualiza a imagem ele forma uma premissa do que virá

adiante, já que a imagem antecipa ao leitor algumas pistas informativas que vai encontrar. Percebemos que esta estratégia utilizada por Daniel, vai ao encontro das ideias de Kleiman (2008), que acredita que a junção dos elementos formais do texto como o título e a imagem auxilia o aluno no processo de compreensão do texto.

Em seguida, ele faz o levantamento das hipóteses juntamente com os alunos, para que depois do início da leitura, os alunos consigam confirmar ou negar o que foi sugerido. Neste caso, percebemos que a prática de Daniel corrobora com a ideia de Kleiman (2008), em que a construção das hipóteses é vital para que, ao passo que o leitor lê o texto, ele vai verificando ou não suas confirmações. Em outro momento, este professor cita a possibilidade de relacionar o tema do texto com um fato que ocorreu na escola que é do conhecimento de todos. Neste caso, há um resgate do conhecimento prévio com o intuito de fazer os alunos entenderem melhor o texto, pois de acordo com Kleiman (op. cit.) é fundamental o aluno se apropriar deste conhecimento para que a compreensão do texto ocorra de forma satisfatória.

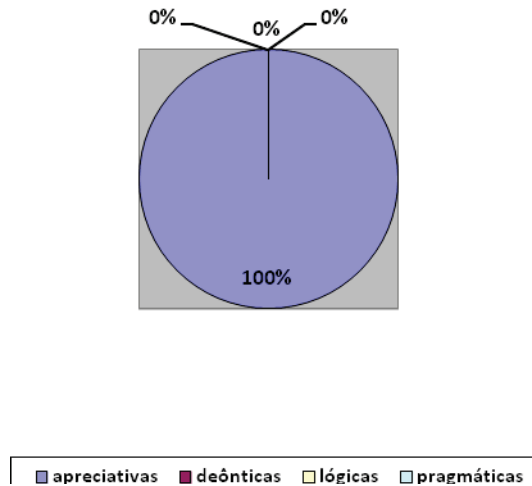
Na sequência, Daniel cita outro processo muito importante. Após resgatar o conhecimento prévio dos alunos e de ler o texto, ele pretende trazer uma atividade extra para complementar as ideias do texto lido, objetivando dar um novo significado aos alunos. Na verdade, constatamos que é uma sucessão de fatos: (i) conexão da imagem com título e verificação da existência de uma relação entre estes elementos; (ii) levantamento de hipótese; (iii) resgate do conhecimento prévio; (iv) discussão sobre a confirmação ou não das hipóteses; e (v) a aplicação de uma atividade extra para reforçar o que foi estudado em sala. Em sua conclusão, este docente menciona que *com esta atividade se fecharia um ciclo*.

Podemos observar tanto na prática de Marta quanto na de Daniel, que os dois defendem o uso de GTs na sala de aula e também o uso de estratégias de leitura. Acreditamos que este pensamento em comum é muito relevante para a educação, e se a maioria dos professores de LI tivesse esta mesma opinião e a colocassem em prática, nossos alunos de escolas públicas seriam favorecidos, principalmente quanto ao domínio na leitura de textos em LI e, consequentemente, mais conhecimento da LI.

Diante do exposto, observemos no gráfico a seguir, em termos quantitativos, como Marta se posicionou frente ao conteúdo temático aqui discutido.

Gráfico 4:

Modalizações do discurso de Marta (2ª parte da entrevista)

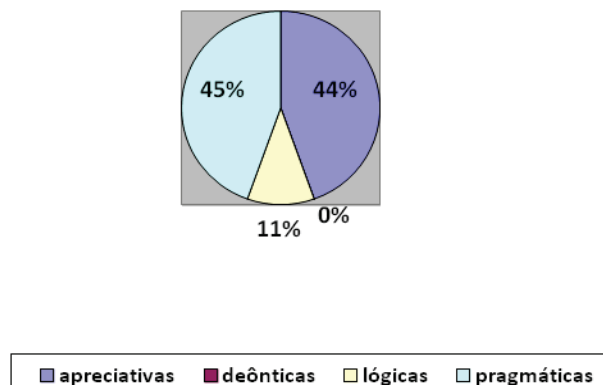


Com base no gráfico, podemos observar que nesta entrevista, o discurso de Marta revela exclusivamente modalizações apreciativas e que, na verdade, são apenas duas (chato, enfadonho). Conforme nossa leitura analítica, estes modalizadores - que remetem, especificamente, ao momento em que ela nos revela sua apreciação quanto à atividade de leitura em LI dos textos que estão sendo trabalhados com os alunos -, apresentam uma avaliação negativa quanto a esta estratégia, e que, portanto, não é apreciada pela professora.

Em seguida, temos as ocorrências das modalizações no discurso de Daniel.

Gráfico 5:

Modalizações do discurso de Daniel (2ª parte da entrevista)



Percebemos que o discurso de Daniel tem maior ocorrência nas modalizações pragmáticas, nos relevando que ele possui intenções e marcas de responsabilidade na aplicabilidade de GTs. Assim, podemos inferir que este professor assume a responsabilidade como agente do processo de ensino-aprendizagem voltado para o uso dos GTs em sala de aula. Em segundo lugar, temos as modalizações apreciativas que mostram sua preocupação em despertar a curiosidade do aluno, incentivar a interação com o tema e, por conseguinte, usar o texto como ferramenta reflexiva do aluno. Nesta perspectiva, observamos que Daniel aproveita o conhecimento prévio que eles possuem sobre o *Bullying* e, desta forma, o ensino de LI gera um significado.

Em seguida, temos as modalizações lógicas que obtiveram onze por cento de ocorrência, nos mostrando julgamento de valor como prováveis, quando ele afirma que provavelmente resgatará do aluno seu conhecimento prévio. E, por fim, temos as modalizações deônticas, das quais não houve nenhuma ocorrência, mostrando-nos que o docente não faz um juízo de valor sobre o seu agir, mantendo-se em uma posição neutra.

Por fim, temos o gráfico geral da segunda parte da entrevista e que contem a porcentagem das ocorrências de todos os modalizadores nos discursos de ambos os participantes.

Gráfico 6: Ocorrência geral das modalizações da 2ª parte da entrevista

36%

54%

10%

Com o percentual geral das modalizações, temos as apreciativas em primeiro lugar, nos indicando que de um lado Marta não acredita que o texto sendo lido em LI pode proporcionar aos alunos uma ferramenta que auxiliará no desenvolvimento da prática de leitura; e de outro, Daniel que acredita na valorização do conhecimento do aluno e o despertar do interesse desse público é fundamental para a interação com o texto. Em segundo lugar temos as modalizações pragmáticas, pertencentes ao discurso de Daniel, que nos apontam que este professor tem intenções com o ensino de GTs, e que a busca de novidades para a sala de aula pode contribuir para o progresso dos alunos. Em seguida, temos a ocorrência das modalizações lógicas, que julga o conteúdo temático em questão como algo que é provável; esta modalização, como já foi mencionado, tem ocorrência apenas na fala de Daniel. Para finalizarmos, temos as modalizações deônticas sem nenhuma ocorrência em ambos os discursos, o que tende a revelar que as questões de obrigação social não são reveladas por estes professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar as crenças e concepções de professores de LI de escolas públicas, que afirmam acreditar na perspectiva do trabalho através dos gêneros textuais com estratégias de leitura.

Nossa pesquisa foi realizada com dois professores de escolas públicas no município de Campina Grande, PB. Tivemos como foco investigar as falas de professores sobre seu trabalho, fazendo uso do ISD que nos oferece tanto o suporte epistemológico acerca da prática docente, quanto às categorias de modalizações. Como suporte teórico para análise de nosso corpus, utilizamos Bronckart (2009) e Machado (2009; 2004); para o trabalho com gêneros textuais nos baseamos em Fiorin (2008), Marcuschi (2008) e PNC-EF (BRASIL, 1998). Em relação aos aspectos que versam sobre estratégias de leitura, nos baseamos em Gebhard (2011), Kleiman (2008), Souza (2008) e Brown (2007).

Nossa pesquisa foi realizada em dois momentos: no primeiro, ocorreu a entrevista e, no segundo, os docentes puderam falar como eles aplicariam um texto em sala de aula. Desta forma, analisamos os modalizadores presentes nos dois momentos da entrevista.

Após nossa análise, pudemos concluir que houve uma predominância das modalizações apreciativas e que através delas, os docentes entrevistados revelaram que são conscientes quanto à importância dos GTs para a sala de aula. Além de ser fundamental que o professor também faça uso de estratégias de leitura, para que o aprendizado dos GTs aconteça de forma efetiva.

Na sequência da quantidade das ocorrências, tivemos as modalizações deônticas, e percebemos, através delas, que estes docentes também acreditam que o professor, para desenvolver bem a sua função, necessita de comprometimento, e que é preciso cumprir regras para que este trabalho ocorra de forma efetiva. As modalizações pragmáticas, em menor quantidade que as deônticas, revelaram que eles não se expressaram muito com relação às responsabilidades referentes ao tema; diferentemente dos modalizadores apreciativos que eles falaram com mais veemência. Por fim, em menor quantidade de ocorrência, surgiram às modalizações lógicas e, através delas, os professores não explicitaram julgamentos certos ou incertos com relação ao conteúdo temático.

Na segunda parte da entrevista, na qual os professores tinham um texto em mãos para nos mostrar como eles aplicariam este texto caso estivesse em sala de aula, percebemos que houve alguns discursos diferenciados. A princípio, houve a predominância dos modalizadores apreciativos, porém com perspectivas diferentes: Marta não acredita que o texto sendo lido

para os alunos em LI pode lhes proporcionar um auxílio no desenvolvimento da prática de leitura; em contra partida, Daniel acredita que o primordial é despertar o interesse do aluno pelo tema para que a interação aconteça.

Em seguida tivemos as ocorrências das modalizações pragmáticas revelando intenções, como quando o professor leva algo novo para os alunos esta sua ação pode proporcionar um progresso para os discentes. Logo após, com as modalizações lógicas este docente julga o conteúdo temático como algo provável. As modalizações deônticas não tiveram nenhuma ocorrência na fala desses professores, nos revelando que as questões de obrigações sociais não foram mencionadas.

Notamos que as questões iniciais da nossa pesquisa foram respondidas quando os entrevistados compreenderam a importância do trabalho tendo como foco os GTs, e eles, no decorrer de toda a entrevista, nos revelaram quais estratégias usavam e por que as utilizavam.

Em seguida, nossos objetivos específicos também foram respondidos quando eles nos revelaram que tinham conhecimentos das práticas de leituras em GTs e que as colocavam em prática. Percebemos que esta é uma postura bastante positiva quando se trata de professores de escola pública, visto que o ensino muitas vezes não é valorizado, e quando estes docentes, além de conhecerem estas práticas, fazem uso delas, o resultado será satisfatório.

Observamos pelo discurso da professora Marta, que a sua formação acadêmica contribuiu para o desenvolvimento de seu trabalho com os GTs, e que foi a partir de sua experiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II que ela pode levar este método para a sala de aula. Daniel, em nenhum momento, mostra esta relação de que a formação acadêmica contribuiu para a sua prática envolvendo GTs.

Por fim, temos o último objetivo específico que versa sobre a metodologia que estes docentes aplicam ao trabalhar GTs. Percebemos duas visões distintas embora utilizando o mesmo tipo de modalizadores. Marta, ao fazer uso das modalizações deônticas, afirma que para o professor desenvolver um trabalho tendo como foco um GTs ele **tem que saber trabalhar com projetos**, e que apenas o conhecimento do gênero não é suficiente. Daniel afirma *que o professor precisa escolher um caminho metodológico*. Observamos que os dois docentes, ao afirmarem qual metodologia eles acreditam, utilizaram-se das modalizações deônticas deixando claro que, assim como toda profissão para ser bem sucedida, ela necessita de obrigações; e quando revelam estas modalizações, eles também deixam explícito que o professor precisa fazer uso destas obrigações para conseguir desempenhar um bom papel.

Obtivemos resultados que comprovaram nossa hipótese, ou seja, a de que os professores de LI de escolas públicas que afirmam trabalhar com GTs em sala de aula, o

fazem através de uma prática consistente, isto é, apresentam uma postura reflexiva e consciente perante o processo de leitura e compreensão de textos utilizando-se das estratégias de leitura para atingir seus objetivos.

Assim, podemos concluir nossa pesquisa acerca das concepções que os professores de LI têm sobre o trabalho com GTs e estratégias de leitura. Percebemos que estes docentes estão trilhando um caminho que nem sempre é o mais fácil, mas que trará bons resultados tanto para o alunado como para a sua prática docente.

Aqui está registrada nossa sugestão para os futuros professores de LI que pretendem realmente seguir a carreira docente com responsabilidade: uma perspectiva de trabalho que pode funcionar em salas de aula da rede pública de ensino e em outros contextos; já que alguns dos docentes que estão atualmente em sala visam apenas o ensino de gramática e um ensino de leitura e compreensão textual, unicamente baseado em tradução.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3rd ed. 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo, Ed Puc, 2009. 343 p.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução a linguística 2**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 69-99.

FERREIRA, Lúcia Sandra. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Coordenadora. **Práticas interdisciplinares na escola**. 12. Ed. São Paulo, 2011.

FERREIRA, Telma Sueli Farias. Representações docentes sobre a prescrição do projeto pedagógico. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas, S.P: Pontes Editores, 2011a, p. 97-127.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, ed Ática, 2008, 144p

GEBHARD, Jerry. G. **Teaching English as a Foreign or Second Language**. A Teacher self-development and methodology guide. Second Edition. The university of Michigan Press 2^o ed, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da Leitura**. 11^o Edição, Campinas, SP: Pontes, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. Xxvii, 325 p. ; 23 cm

_____. et.al. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Vilmar Ferreira de. Cognatos, Predição e Compreensão. Leitora – Revisando Velhos Conceitos, Construindo um novo Dialogo. In: TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP. EDUSC, 2008. 288 p. 23.

TULL, D. S.; HAWKINS, D. I. **Marketing Research, Meaning, Measurement and Method**. London: Macmillan Publishing, 1976.

YIN, Robert K. **Case study research**: design and method. 4^a ed. USA: Sage Publication, 2009.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário sociocultural

Questionário sociocultural

Nome:

01. Qual sua formação acadêmica (curso(s) e nível)?

02. Qual nível de ensino você já lecionou?

- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino Superior

E atualmente?

- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino Superior

03. Em qual tipo de instituição você tem experiência como docente?

☐ Pública ☐ Privada ☐ curso de idioma

04. Há quanto tempo você leciona LE?

05. Atualmente, qual a quantidade de alunos que você tem em média em cada turma?

06. Você já atuou em outra função na escola? ☐ sim ☐ não

6.1. Se a resposta foi positiva, qual foi a função, e a contribuição para a sua vida enquanto docente

Apêndice 2: Entrevista

1. Qual importância você atribui ao desenvolvimento do processo de leitura e compreensão de textos em aulas de LI nas escolas públicas?
2. Em referência ao primeiro contato que você teve com os GTs como professor, quais suas primeiras impressões sobre o trabalho docente a partir de GTs?
3. De acordo com a sua formação acadêmica o que você acha do trabalho docente na perspectiva do uso de GTs na sala de aula?
4. Que pontos importantes você considera para que o professor efetive seu trabalho através dos GTs (escolha de gêneros, metodologia diferenciada, disponibilidade de desenvolver projetos)?
5. Em sua opinião, como você analisa a questão do trabalho com estratégias para o professor que desenvolve atividades com GTs em sua sala de aula?
 - 5.1. Se o professor aponta uma relação importante:
Quais estratégias você aplica em sala de aula e de que forma?
 - 5.2. Se o professor não aponta uma relação importante entre estratégias e GTs:
Como você desenvolve seu trabalho com GTs em sua aula de leitura e compreensão de textos em LI?
6. Considerando a importância do livro didático, como ferramenta de efetivação da prática docente, como você analisa seu atual livro de LI? Ele lhe dá suporte para o desenvolvimento de um trabalho com foco nos GTs? Comente.

Apêndice 3: Quadro de normas de transcrição

Ocorrências	sinais	Exemplificação
01.Indicação de falantes	P: Pesquisadora	Eu acho perfeito ((risos)) P: por quê? M: eu acho que TEM que usar
02.Pausas	...	com esta atividade se fecharia um ciclo... tipo o texto foi introduzido na vida dos alunos
03.ênfase	MAIUSCULAS	AQUI a grande estratégia aqui ia ser o conhecimento prévio do assunto
04.Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	turma do ensino fundamental oitavo e nono ano no ano passado é::: que foram aulas muito boas e muito interessantes
05.Interrogação	?	como é que isto se relaciona com o título da imagem né?
06.Seguimentos incompreensíveis	(...)	
07.Truncamento de palavras ou desvio Sintático	/	Eu acho que é::: fundamental/fundamental [...]
08.Comentário da transcritora	(())	Eu aplico todas ((risos))
01. Discurso reportado	“ ”	verbal é um cognato “há então achem ai” tem ai “e o <i>bullying</i> vocês já sabem esta palavra são em inglês” ai eles vão procurando
02. Ortografia		porque/há tem que trabalhar uma coisa que teja [sic] que/seja do meio deles
03. Trecho Suprimido	[...]	então muita coisa ai eles já: vão saber mesmo sem ler em inglês...[...] eles já vão saber

*Adaptado de Dionísio (2001, p. 76) e de Ferreira (2011b, p. 176).

Apêndice 4: Ocorrência de modalizações na 1ª parte da entrevista

Modalizações	Marta	%	Daniel	%	Total	%
Apreciativas	6	43%	25	83%	31	70%
Deonticas	5	36%	3	10%	8	18%
Lógicas	2	14%	0	0	2	5%
Pragmáticas	1	7%	2	7%	3	7%
Total	14	100%	30	100%	44	100%

Apêndice 5: Ocorrência dos modalizadores na 2ª parte da entrevista

Modalizações	Marta	%	Daniel	%	Total	%
Apreciativas	2	100%	4	44,5%	6	54%
Deônticas	0	0	0	0	0	0
Lógicas	0	0	1	11%	1	10%
Pragmáticas	0	0	4	44,5%	4	36%
Total	2	100%	9	100%	11	100%

Apêndice 6: Ocorrência dos modalizadores das duas entrevistas

Modalizações	Entrevista 1	Entrevista 2	Total
Apreciativas	31	6	37
Deônticas	8	0	8
Lógicas	2	1	3
Pragmáticas	3	4	7
Total	44	11	55

ANEXOS

Anexos 1 : Texto “bullying is a big problem”



BULLYING IS A BIG PROBLEM

Every day thousands of teens wake up afraid to go to school. Bullying is a problem that affects millions of students of all races and classes. Bullying has everyone worried, not just the kids on its receiving end. Yet because parents, teachers, and other adults don't always see it, they may not understand how extreme bullying can get.

Bullying is when a person is picked on over and over again by an individual or group with more power, either in terms of physical strength or social standing.

Two of the main reasons people are bullied are because of appearance and social status. Bullies pick on the people they think don't fit in, maybe because of how they look, how they act (for example, kids who are shy and withdrawn), their race or religion, or because the bullies think their target may be gay or lesbian.

Some bullies attack their targets physically, which can mean anything from shoving or tripping to punching or hitting, or even sexual assault. Others use psychological control or verbal insults to put themselves in charge. For example, people in popular groups or cliques often bully people they categorize as different by excluding them or gossiping about them (psychological bullying). They may also taunt or tease their targets (verbal bullying).

Verbal bullying can also involve sending cruel instant or e-mail messages or even posting insults about a person on a website – practices that are known as cyberbullying.

[...]

Studies show that people who are abused by their peers are at risk for mental health problems, such as low self-esteem, stress, depression, or anxiety. They may also think about suicide more.

[...]

Extracted from <http://kidshealth.org/teen/school_life/bullying/bullying.html>
Accessed on January 15, 2010.

Anexo 2: Questionário sociocultural

Entrevistada: Marta

01. Qual sua formação acadêmica (curso(s) e nível)?

Graduada em Licenciatura em Letras Habilitação em língua inglesa, cursando mestrado em linguística

02. Qual nível de ensino você já lecionou?

☐ Ensino Fundamental I

☒ Ensino Fundamental II

☒ Ensino Médio

☐ Ensino Superior

E atualmente?

☐ Ensino Fundamental I

☒ Ensino Fundamental II

☒ Ensino Médio

☐ Ensino Superior

03. Em qual tipo de instituição você tem experiência como docente?

☒ Pública ☒ Privada ☒ curso de idioma

04. Há quanto tempo você leciona LI?

MAIS DE 15 ANOS

05. Atualmente, qual a quantidade de alunos que você tem em média em cada turma?

20 alunos por turma

06. Você já atuou em outra função na escola? ☐ sim ☒ não

6.1. Se a resposta foi positiva, qual foi a função, e a contribuição para a sua vida enquanto docente.

Anexos 3 : Questionário sociocultural**Entrevistado: Daniel**

Nome:

01. Qual sua formação acadêmica (curso(s) e nível)?

Letras e Direito. Mestre em Desenvolvimento Regional.

02. Qual nível de ensino você já lecionou?

() Ensino Fundamental I

(X) Ensino Fundamental II

(X) Ensino Médio

(X) Ensino Superior

E atualmente?

() Ensino Fundamental I

(X) Ensino Fundamental II

(X) Ensino Médio

(X) Ensino Superior

03. Em qual tipo de instituição você tem experiência como docente?

(X) Pública (X) Privada (X) curso de idioma

04. Há quanto tempo você leciona LI?

Há dez anos.

05. Atualmente, qual a quantidade de alunos que você tem em média em cada turma?

No nível fundamental e médio cerca de 35. No superior, 8 alunos por turma.

06. Você já atuou em outra função na escola? () sim (X) não

6.1. Se a resposta foi positiva, qual foi a função, e a contribuição para a sua vida enquanto docente.