

O GÊNERO NOTÍCIA DE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA EM AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

Maria Verônica A. da Silveira Edmundson

RESUMO: Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência em sala de aula de Inglês Instrumental no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, com foco no desenvolvimento da habilidade de leitura, utilizando o gênero notícia de popularização da ciência, baseada na perspectiva sociointeracionista de Bronckart (1999) e na teoria dos gêneros de Schneuwly and Dolz (2004). Utilizamos seis textos sobre a mesma notícia de popularização da ciência, com perguntas de compreensão de leitura do texto a que os alunos deveriam responder de forma interativa. Os resultados, provenientes de discussões e de um questionário aplicado, demonstraram que a interação entre os alunos melhorou a compreensão da leitura dos textos e a apropriação do conhecimento sobre o tema em pauta.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Notícia de popularização da ciência.

ABSTRACT: This paper aims to present a report on a classroom experience with students in English for Special Purposes (ESP), focusing on developing reading skills at the IFPB (Federal Institute of Paraíba, João Pessoa), using the genre of science popularization news, based on the socio-interactionist perspective of Bronckart (1999) and on the genre theory of Schneuwly and Dolz (2004). Six texts dealing with the same science popularization news were used, with reading comprehension questions which the students had to answer interactively. Drawing on discussions and a questionnaire, the results showed that the interaction among the students improved their reading comprehension of the texts and the gain in knowledge related to the topic in question.

KEYWORDS: Genre. Science popularization news item.

1. Introdução

A percepção da leitura como uma prática social, por meio da qual desvelamos o mundo, leva-nos a entender a fundamental importância do desenvolvimento dessa habilidade na sala de aula. A escola tem um papel decisivo na formação de um sujeito/leitor mais reflexivo e crítico, consciente do seu papel na sociedade em que vive, sendo capaz de utilizar a linguagem de forma adequada em contextos situacionais diversos. Para desempenhar seu papel, faz-se necessário que, na escola, nossos alunos sejam colocados frente a situações de comunicação nas quais se revelem competentes para interagir.

A aprendizagem da linguagem ocorre dentro de um contexto em que se situam as práticas sociais em geral, em situações de comunicação (cf. BRONCKART, 1999). O desafio dos professores é, portanto, fazer com que seus alunos se comuniquem e utilizem a linguagem de forma efetiva dentro

de seu contexto sócio-histórico e cultural. Para alcançar este fim, e ao mesmo tempo desenvolver habilidades de leitura em língua inglesa, utilizamos os gêneros textuais, porque “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades de aprendizagem.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.74).

Este trabalho, portanto, tem como objetivo relatar uma experiência em sala de aula, com alunos da 2ª série do Curso Técnico Integrado de Tecnologia Ambiental, no IFPB – Campus João Pessoa, utilizando o gênero notícia de popularização da ciência, para desenvolver habilidades de leitura em aulas de língua inglesa. A escolha do gênero e do tema deu-se a partir de uma negociação realizada com os alunos. A notícia de popularização da ciência foi um dos gêneros não escolares trabalhados durante o ano letivo, devido a sua função social dentro da nossa sociedade, que é divulgar ao público em geral resultados de pesquisas científicas realizadas nas diversas áreas do conhecimento.

Para embasar o desenvolvimento desta atividade, fundamentamo-nos na perspectiva da Escola de Genebra, a qual é representada por Schneuwly & Dolz (2004), pela concepção do sociointeracionismo de Bronckart (1999), e em pesquisadores que se preocupam com o ensino-aprendizagem da língua baseado na teoria dos gêneros textuais, como Pinto (2000, 2003), Marcuschi (2006, 2008), entre outros.

2. Pressupostos Teóricos: leitura como forma de interação

Para situar a concepção de linguagem subjacente às atividades elaboradas com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura, faz-se necessário enquadrá-la dentro da evolução dos estudos linguísticos, apontando as três concepções de linguagem, as quais, segundo Geraldi (1997), correspondem às três grandes correntes da linguística.

A primeira concepção de linguagem é vista como expressão do pensamento, cuja função é exteriorizar o pensamento de forma articulada e organizada, constituindo um ato individual. Esta concepção corresponde aos estudos da gramática tradicional.

A segunda concepção de linguagem, concebida como instrumento de comunicação, corresponde ao estruturalismo e ao transformalismo. Essa concepção enfatiza a análise da forma, da estrutura, da organização do código. A preocupação do ensino é transmitir conhecimentos.

A terceira concepção de linguagem, como forma ou processo de interação, se opõe às anteriores por mostrar a linguagem como instrumento de interação humana. O interacionismo surgiu dentro da terceira concepção de linguagem, representando um esforço multidisciplinar direcionado ao entendimento das relações entre indivíduos e sociedade (cf. MORATO, 2004).

Na perspectiva sociointeracionista, que teve como principal expoente L. S. Vygotsky, psicólogo russo, a aprendizagem ocorre mediante a mediação, na interação entre os indivíduos, seja um parceiro, um professor, desde que estes possuam níveis diferentes de conhecimento. Segundo Pinto (2000), Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), processo em que o aprendizado ocorre em interação com as outras pessoas. Os participantes do processo atuam um sobre o outro, criando relações sociais estabelecidas historicamente em nível sócio-cultural,

formando assim o conhecimento através da interação verbal. De acordo com Pinto (2000), o segredo da aprendizagem eficaz reside na natureza da interação social entre duas ou mais pessoas com níveis diferentes de habilidades e de conhecimento.

A perspectiva sociointeracionista de Bronckart (1999), cujas raízes se encontram em Vygotsky, considera a interação social como fator essencial para a aprendizagem e para as ações de linguagem, as quais ocorrem no interior das atividades humanas. Na concepção de Bronckart (1999), a linguagem tem um caráter social e histórico; “a linguagem é, portanto, primariamente uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática” (BRONCKART, 1999, p. 34). Para adotar uma visão interacionista mais ampla da concepção de linguagem, e, por conseguinte, da leitura, é necessário situar a linguagem dentro do seu contexto sócio-histórico e também cultural. Portanto, um dos pontos de partida para um ensino-aprendizagem eficaz é identificar o que os alunos necessitam aprender, em que contexto e de que forma eles irão aplicar os conhecimentos apreendidos, utilizando a linguagem dentro do seu universo sócio-histórico e cultural em suas práticas sociais.

Será, pois, dentro do sociointeracionismo que centraremos nossa concepção de leitura, por ser o processo sociointeracional de leitura diferente dos modelos de decodificação (centrado no texto) e psicolinguístico (centrado no leitor). Nesta concepção, o ato de ler é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto a informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo (cf. MOITA LOPES, 1996, p. 138).

Concebendo a leitura como forma de interação, o ato de ler torna-se, como afirma Brandão, “um processo que envolve a capacidade de interagir com o outro pela mediação da palavra. [...] A leitura [...] é marcada pelo contexto histórico-social. [...] é um ato abrangente e complexo.” (BRANDÃO, 1998, p.197)

Segundo Ruddell e Unrau (1994, *apud* EDMUNDSON, 2004), a leitura consiste em um processo de construção do significado, definida como um modelo interativo sócio-cognitivo. A compreensão dar-se-á mediante um processo de construção de sentidos a partir do texto, abrangendo o leitor, o texto, o contexto da sala de aula e o professor, como explicitaremos a seguir.

O *leitor* é representado pelas experiências, pelas crenças e pelo conhecimento prévio do aluno, que, guiado por seus propósitos, elabora a representação mental do texto. Desses componentes do leitor também fazem parte as condições afetivas, que incluem tanto a motivação para ler quanto seus valores socioculturais pessoais, as condições cognitivas e seu posicionamento sobre a leitura e a escola. Por outro lado, as condições cognitivas do leitor se referem a diversos fatores, a saber: o conhecimento prévio sobre a língua-alvo, a percepção do processo de interação social e de interação em sala de aula, a habilidade para analisar palavras, assim como a aplicação de estratégias de compreensão de textos.

O *professor*, por sua vez, será um co-participante da construção do sentido de um texto em sala de aula. Ele contribuirá com seu conhecimento prévio, sua filosofia de ensino, sua motivação para envolver os alunos em atividades, seus valores, e crenças pessoais e socioculturais. Além das condições afetivas, Ruddell e Unrau (1994) destacam também o papel das condições cognitivas do

professor na construção do sentido do texto em sala de aula. Elas incluem o conhecimento de mundo, assim como o conhecimento teórico e pedagógico, que permitem ao educador apreender não só o processo de compreensão do significado pelo leitor, como também o ensino de estratégias.

Finalmente, o *texto* e o *contexto da sala de aula* representam o terceiro componente do modelo de Ruddell e Unrau (1994) quando se referem à construção do significado do texto obtida através da negociação entre o leitor (cada aluno individualmente), o professor, e a comunidade da sala de aula. Esse processo de construção do sentido é iniciado quando o leitor interage com o texto e continua à proporção que alunos e professor se posicionam sobre o assunto lido, chegando juntos a um consenso. A negociação do significado de um texto em sala de aula influencia não só a construção do significado pelo leitor como também o redirecionamento das decisões pedagógicas do professor em sala de aula.

A leitura também é um ato de co-produção do texto. “A leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente uma vez que o texto nunca está acabado.” (DELL’ISOLA, 1996, p. 73). Para que o leitor possa preencher as lacunas que o texto apresenta, é necessário que o sistema linguístico partilhado pelo autor e leitor seja o mesmo. Autor e leitor também devem partilhar conhecimentos relevantes e é necessário que haja coerência temática na construção do texto e presença mínima ou suficiente de contextos situacionais de espaço e de tempo.

Levando em consideração este enfoque, podemos distinguir que a leitura primeiramente ocorre em nível individual, no qual as condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do sujeito/leitor influenciam na forma como ele lê o texto e completa as lacunas deste. Para que haja interação e construção do conhecimento, de forma que o leitor seja um co-produtor do texto, será necessário que suscitem discussões em sala de aula sobre o tema lido, para que os leitores/alunos ao trocarem seus conhecimentos e suas inferências, realizadas a partir da leitura do texto, possam construir o conhecimento, apreendendo novos saberes.

Acreditamos que atividades de leitura em grupo, no qual se possibilite a interação entre os pares, onde os aprendizes trabalhem em conjunto de forma cooperativa e interativa, podem trazer benefícios para os alunos. O *background* cultural, e linguístico, bem como o conhecimento de mundo do aluno, integram-se em uma relação de compartilhamento e de negociação, potencializados pela estratégia do professor e pela aplicação de tarefas comunicativas. “A troca de informações enriquece o trabalho em pares e, na maioria das vezes, leva a modificações que geram acertos.” (FIGUEIREDO, 2006, p. 100).

3. Noção de gênero e notícia de divulgação científica

Não podemos falar de gêneros textuais ou gêneros do discurso sem mencionar Bakhtin. A visão de gêneros e de interação verbal de Bakhtin serviu de base para quase todos os estudos sobre gêneros. Suas obras “*Estética da criação verbal*” (2006, [1979]), principalmente o capítulo sobre gêneros do discurso, e “*Marxismo e filosofia da linguagem*” (1997, [1977]) trouxeram uma grande contribuição para os estudos linguísticos. Uma vez que Bakhtin considera a enunciação como sendo de natureza social e não individual, este autor dá uma grande ênfase à interação verbal (cf. BAKHTIN,

1997). Bakhtin considera o ato de fala como produto e enunciação. Para esse autor, o enunciado não é um processo individual, “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (*Ibidem*, 1997, p.112). Ainda segundo Bakhtin, a palavra tem duas faces, ou seja, “a palavra comporta duas faces e é determinada, tanto pelo fato de que procede de alguém, quanto de que se dirige a alguém” (op. cit., p. 113). Portanto, em termos bakhtinianos, podemos afirmar que todo enunciado escrito é realizado para alguém, se dirige a alguém para ser lido, mesmo que isto não ocorra na imediatez, como na interação face a face. Segundo este autor, é a força da interação verbal que se estabelece entre os participantes (locutor e interlocutor) do texto, para quem este está sendo dirigido, que determina a estrutura do discurso e seu estilo.

Os membros das várias esferas da sociedade, ao produzirem enunciados que refletem suas atividades sociais, históricas e culturais, elaboram os tipos relativamente estáveis de enunciados os quais Bakhtin denominou de gêneros do discurso. Para esse autor, “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os denominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2006, p. 283).

Os gêneros textuais permitem a comunicação verbal e surgem dentro de um contexto social, histórico e cultural, determinados pelo propósito, pelo efeito que se quer exercer no destinatário. Além disso, e são

“[...] os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. [...] são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem utilizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar as atividades e compartilhar com vistas a seus propósitos práticos. [...] são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais.” (BAZERMAN, 2006, p. 31).

Compartilhando dessa concepção, Marcuschi afirma que os gêneros devem ser vistos dentro das práticas sociais e nas suas relações. Acrescenta ainda que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursivo numa cultura e não um simples modo de produção textual.” (MARCUSCHI, 2006, p. 25).

Bronckart (1999) entende que os gêneros textuais são artefatos históricos escolhidos para a realização de ações de linguagem. Para esse autor, a apropriação dos gêneros é importante para a socialização dos indivíduos em suas atividades de comunicação e em suas práticas de linguagem. Schneuwly e Dolz (2004) trabalham nessa mesma concepção de gêneros aplicando-a para o ensino-aprendizagem de línguas. Os referidos autores desenvolvem a ideia de que o gênero “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mas particularmente no domínio do ensino de produção de textos orais e escritos.” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 71). De acordo com os autores, os gêneros além de serem instrumentos de comunicação passam a ser também objeto de ensino-aprendizagem. Em sua concepção, o gênero pode “ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (*Ibidem*, p. 75). Eles usam metaforicamente o gênero como *megainstrumento* para agir em situações de linguagem, uma vez que, para eles, a “aprendizagem da

linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem.” (Op. cit.)

Portanto, acreditamos que ao se trabalhar com gêneros como objetos de ensino-aprendizagem, há necessidade de saber qual o objetivo de aprender determinado gênero, que utilidade este ensinamento terá nas práticas sociais, e qual sua função comunicativa. Mesmo que tais gêneros, ao funcionar em um outro lugar social, diferente daquele no qual eles foram originados, possam sofrer transformação.

Assim sendo, tratando os gêneros textuais também como instrumentos de comunicação e objetos de ensino-aprendizagem, encontramos nos gêneros da esfera jornalística excelentes instrumentos de comunicação e ferramenta para o ensino-aprendizagem. Os gêneros jornalísticos, que têm um papel relevante na sociedade, são vários. Dentre tantos, menciono aqui dois deles, os que mais se destacam: a reportagem e a notícia, que têm como objetivo informar e divulgar fatos. Segundo Lage (2005, *apud* MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009, p. 238), o jornalismo moderno dá uma definição estrutural do gênero notícia como sendo um acontecimento pontual, um relato de uma série de fatos a partir do mais importante ou interessante, enquanto que a ‘reportagem’ discorre sobre um tema, no qual o jornalista faz uma interpretação sobre situações ou fatos relacionados a este.

Como a esfera jornalística é um meio de divulgar notícias, entre outras funções, e tendo o desenvolvimento científico e tecnológico alcançado notoriedade no mundo atual, houve um crescente aumento na produção do gênero notícia de popularização da ciência nas últimas décadas, no meio jornalístico, de forma que pudesse responder aos anseios da sociedade em ter acesso a esses saberes científicos que antes eram exclusivos da esfera científica e acadêmica. Ao trabalhar com esse gênero textual, além de mantermos os nossos alunos atualizados no que concerne à produção de ciência e tecnologia, também podemos utilizá-lo para ensinar o funcionamento da linguagem.

Portanto, nossa escolha pela notícia de popularização da ciência, para trabalhar atividades de compreensão de leitura em sala de aula, deu-se pelo fato de que achamos importante divulgar no contexto escolar a ciência e tecnologia produzida em nossa sociedade, para que nossos alunos-leitores tomem conhecimento desses fatos. A notícia de popularização da ciência tem a função social de divulgar resultados de pesquisas científicas para a sociedade, para as pessoas de todas as esferas discursivas, abrangendo um público mais amplo. Os jornalistas científicos utilizam uma linguagem mais simples do que a dos cientistas, de forma que a sociedade, através deles, toma conhecimento das novas descobertas científicas e tecnológicas. Para dar credibilidade ao seu texto, os jornalistas introduzem falas dos cientistas, e é comum o uso de expressões tais como: “de acordo com...”, “segundo...”, e “ X disse...”. Através da leitura desses textos, o leitor toma conhecimento das pesquisas científicas realizadas no meio científico. Esse gênero apresenta o tema da pesquisa, o(s) objetivo(s), como se deu a pesquisa (metodologia), os principais resultados, e o que isso implica. Fornecendo, dessa forma, ao leitor que não está acostumado à linguagem específica de determinada área do conhecimento científico, informações sobre pesquisas científicas e tecnológicas que são publicadas em artigos científicos nos *journals*, periódicos e revistas especializadas para leitores das esferas científica e acadêmica.

Assim, tomando por base a teoria dos gêneros textuais, e na perspectiva sociointeracionista, elaboramos uma atividade para desenvolver habilidades de leitura, em língua inglesa, utilizando o gênero notícia de popularização da ciência.

3. Aspectos Metodológicos

Participaram deste estudo 24 alunos da disciplina de Língua Inglesa da 2ª série do curso de Tecnologia Ambiental do IFPB – Campus João Pessoa.

Antes de distribuir os textos aos alunos, levantamos alguns questionamentos para saber até que ponto ia o conhecimento deles a respeito do que é uma pesquisa científica, o que queremos dizer quando falamos em descoberta científica, se eles já tinham lido e se sabiam o que é um artigo científico, e como eles obtinham conhecimento sobre descobertas científicas. A partir daí, explicamos, de forma simples, que os pesquisadores, ao realizar uma pesquisa, escrevem um artigo científico direcionado a seus pares, no qual deve constar o tema da pesquisa, a relevância para a área, o(s) objetivo(s), a metodologia empregada, os resultados, e a conclusão, ou seja, que implicações trará esta descoberta, esta pesquisa, para a área e para a sociedade. Dando continuidade, perguntamos como nós, que não pertencemos a uma determinada área científica, tomamos conhecimento das novas descobertas em diferentes áreas. Foram várias as respostas fornecidas pelos alunos, como, por exemplo: através do jornal, da televisão, da internet, etc. Partindo das respostas dos alunos, explicamos que a notícia de popularização da ciência é um gênero textual escrito por um jornalista científico com uma linguagem acessível ao público em geral e tem a função de divulgar uma pesquisa, uma descoberta científica realizada por cientistas, pesquisadores de uma determinada área do conhecimento. Nesse texto, o jornalista divulga o tema da pesquisa, como foi realizado o estudo, bem como alguns resultados mais importantes, e a relevância desses resultados para os estudos científicos.

O material utilizado foram seis textos de notícia da popularização da ciência sobre o tema de uma pesquisa científica realizada e liderada pela pesquisadora e cientista Dra. Maria Glymour, na Escola de Saúde Pública de Harvard em Boston, e na Universidade de Columbia em Nova York. Os resultados dessa pesquisa mostraram um alto índice de risco de AVC em parceiros de fumantes (os quais nunca fumaram na vida) e ainda que este risco aumenta quando o parceiro do fumante é um ex-fumante.

A notícia de popularização da ciência versando sobre esse tema foi postada na Internet, em diferentes jornais e revistas eletrônicos, ao redor do mundo, bem como em sites especializados em divulgar pesquisas científicas realizadas. Escolhemos seis sites diferentes, porque observamos que as informações contidas em um texto complementavam as informações do outro texto, o que se mostrava bastante propício ao tipo de atividade que os alunos iriam realizar.

A seguir, relacionamos os sites de onde retiramos os textos, os títulos dados a essa notícia de popularização da ciência, e assinalamos o momento em que estes foram postados nos respectivos sites:

Jornal: “BBC News”, site: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/7528324.stm>

Stroke risk from smoking partner

Publicado em 28 de julho de 2008.

Jornal: “ The New York Times”, site: <http://www.nytimes.com/reuters/news/news-smoking-stroke.html?scp=3&sq=%22columbia+university%22&st=nyt>

Secondhand Smoke Raises Spouse's Stroke Risk: Study

Publicado em 29 de julho de 2008.

Jornal “Thaiindian News”, site: http://www.thaiindian.com/newsportal/world-news/smoking-likely-to-cause-increased-stroke-risk-for-spouse_10077294.html

Smoking likely to cause increased stroke risk for spouse

Publicado em 29 de julho de 2008.

Site especializado em notícias sobre tecnologia, negócios, entretenimento, ciências e saúde, esportes, entre outros.

http://www.efluxmedia.com/news_Is_Your_Spouse_A_Smoker_Then_Your_Stroke_Risk_Is_Very_High_21155.html

Is Your Spouse A Smoker? Then Your Stroke Risk Is Very High

Publicado em 30 de julho de 2008.

Site especializado em divulgar notícias na área de saúde como: o “WebMD Better information. Better health”, e o “Health infoNIAC.com” :

http://www.webmd.com/search/search_results/default.aspx?query=Spouses%20of%20Smokers%20at%20Risk%20for%20Stroke%20&sourceType=undefined

Spouses of Smokers at Risk for Stroke

Publicado em 29 de julho de 2008.

http://health.infoniac.com/smoking_increases_stroke_risk_for_your_spouse.html

Smoking Increases Stroke Risk for Your Spouse

Publicado em 29 de julho de 2008.

Imprimimos os seis textos, dos sites mencionados, e levamos para a sala de aula. Os alunos foram distribuídos em grupos, totalizando seis grupos com quatro participantes, para que pudessem trabalhar em conjunto, discutindo sobre o assunto e construindo o conhecimento a partir da interação com os colegas. Cada grupo recebeu um texto com a divulgação da pesquisa científica em questão. Apesar de os textos serem sobre o mesmo tema, possuíam títulos diferentes ou parecidos, e conteúdos que se sobressaíam em um texto e informações omitidas em outro. Dessa forma, para que os alunos-leitores pudessem responder a todas as questões de compreensão de texto, eles

teriam que interagir face a face com os colegas de outros grupos a fim de apropriar-se de conhecimentos que o outro tinha.

Iniciamos nosso trabalho familiarizando os alunos com o gênero notícia de popularização da ciência, levantando questões para que eles pudessem utilizar seu conhecimento prévio e mencionar algumas características inerentes a esse gênero textual. Nessa etapa, foi importante elucidar algumas das características do gênero em questão que o coloca nesta classificação, e situar o contexto de produção ou circulação deste. Assim, pedimos que lessem rapidamente o texto, apenas o suficiente para saber o tema, a fonte, o produtor/autor do texto e para quem este está escrevendo seu texto, e alguma(s) característica(s) que os ajudaram a identificar o gênero textual. As atividades desenvolvidas com estes textos foram as que seguem:

Atividade 1:

Pedimos que utilizassem estratégias de leitura como *skimming* e *scanning* para dar informações sobre o texto lido como a área do texto, o assunto, o produtor do texto, para que público está direcionado o texto, o local de publicação desse texto, o gênero textual, o propósito comunicativo desse gênero textual.

Atividade 2:

Na atividade 2, apresentamos as perguntas de compreensão do texto, as quais exigiam um nível de compreensão mais detalhado, atividades estas que exigiam dos alunos o uso de seu conhecimento da língua, seu conhecimento textual, além de outras estratégias de leitura, as quais os alunos já conheciam, tais como inferência e uso de referenciais. Pedimos que, utilizando as estratégias de leitura, nossos alunos-leitores dessem as informações pedidas, em português.

Leia o texto e responda:

- 1- Qual o tema do estudo científico realizado pelos pesquisadores/cientistas?
- 2- Quem foram os pesquisadores deste estudo? E qual sua instituição de trabalho?
- 3- Onde esse estudo científico divulgado no texto que vocês leram foi publicado? Em que data?
- 4- Como foi realizada esta pesquisa, ou seja, qual a metodologia, que métodos foram empregados para a realização deste estudo?
- 5- Quais foram os resultados encontrados?
- 6- A que conclusão os cientistas chegaram?

Atividade 3:

Nessa atividade, com o propósito de estimular a interação entre os alunos, estes foram expostos a algumas perguntas sobre o tema do texto, que só poderiam ser respondidas se eles lessem os seis textos ou se interagissem verbalmente com os colegas dos demais grupos. Como mencionado anteriormente, os textos, apesar de versarem sobre o mesmo assunto, por serem

escritos por autores diferentes e publicados em fontes diferentes, uns possuíam mais detalhes do que outros.

Assim, o objetivo desta atividade foi que os alunos trocassem de grupos, a fim de que pudessem compartilhar as informações encontradas com os colegas que não tiveram acesso às respostas em seus textos, para que, no final, todos tivessem oportunidade de responder a todas as perguntas, graças à mediação, à interação entre os pares.

As informações que os alunos precisavam fornecer, mediante a interação com seus pares, foram as seguintes:

Leia mais uma vez o texto e responda:

- a) Quantos AVC foram registrados durante o período da pesquisa?
- b) O estudo analisou fumantes de () cigarros () charutos ou () cachimbo?
- c) A fumaça inalada pelos fumantes passivos é responsável por quanto por cento do câncer de pulmão? _____ e de doenças do coração? _____
- d) Quantas pessoas terão morrido, em decorrência do fumo, em 2030? _____
- e) Quais são as duas epidemias que terão um grande crescimento nos próximos 20 anos?

- f) Que componentes químicos podem ser inalados pelo fumante passivo?

4. Resultados

Os resultados obtidos foram coletados através das observações que fiz durante a aula, como mediadora das atividades realizadas, e do questionário aplicado aos alunos (Anexo 01), bem como da correção das atividades realizadas. Transcrevo, aqui, alguns dos comentários, feitos pelos alunos, que foram importantes para os resultados obtidos.

Quanto às estratégias de leitura empregadas para ler textos em língua inglesa, os resultados apontaram que o reconhecimento de palavras cognatas, palavras repetidas (como “smoking”), dicas tipográficas, *skimming*, e *scanning*, foram as estratégias mais utilizadas pelos alunos.

S.19. As palavras chave: “secondhand” e “smoking”. Através delas pode-se facilitar o entendimento geral do texto.

Ao responderem a pergunta sobre como tinham conseguido identificar a metodologia, os resultados, e a conclusão do estudo realizado (apontado neste texto), e se tinham detectado alguma expressão, alguma palavra, que facilitou este reconhecimento, as respostas não foram muito explicativas; talvez os alunos/leitores não tenham entendido bem o enunciado da pergunta, conforme denunciam os enunciados a seguir.

S.5 Através do conhecimento prévio do assunto, e a partir da discussão da equipe.

S.9 Através da professora que deu uma explicação antes, através dos números e aspas.

S.18 O debate entre nós facilitou a identificação. Sim.

Explicitamos aqui algumas das opiniões dos alunos acerca do tema em pauta na notícia de divulgação científica para mostrar como os alunos, ao se apropriarem desse saber científico, formaram um juízo de valor que poderá modificar sua forma de agir no futuro, a exemplo das seguintes proposições:

S.3. Mais pessoas deveriam ter conhecimento de tais resultados. Por ser um tema sério, deveria ser mais discutido.

S.4. e S.5. Não case com fumantes, porque você será um fumante passivo.

S.6. É um tema importante, e as pessoas deveriam levar isso mais a sério.

S.13. Fumar é prejudicial à saúde, porém não sabia que os passivos também se expõem a tantos riscos.

Foi interessante observar também que, apesar de o “fumo” ser um tema considerado “batido” por alguns, os alunos mostraram que aprenderam muito com a leitura da notícia de popularização da ciência, como pode ser observado em alguns comentários dos alunos:

S.1. Aprendi sobre o risco e problemas que correm os fumantes e as pessoas que convivem com os mesmos.

S.2. Eu não sabia que o cigarro é composto por 210 substâncias químicas e sim no máximo 15.

S.5. Que pessoas que são fumantes passivos, adquirem as mesmas doenças dos fumantes.

S.13. Que os fumantes passivos também estão expostos a diversos males, incluindo uma grande probabilidade de AVC.

S.16. Que os fumantes devem se conscientizar, e não interferir na vida saudável dos não-fumantes.

S.17. e S.18. Que não devo me casar ou namorar alguém que fume.

Perguntamos aos alunos o que eles achavam em trabalhar em equipe ou sozinhos: 70% dos alunos responderam que acham melhor trabalhar em equipe; 15% disseram que depende da atividade; 5% dos alunos disseram que primeiro preferem trabalhar sozinhos, raciocinar sozinhos e depois em equipe; 5% não responderam e nenhum disse que prefere trabalhar sozinho.

S.2. Depende, pois nem sempre os integrantes de um grupo querem ajudar a desenvolver uma atividade desejada.

S.3. Sozinho 1º/ Equipe 2º. 1º Gosto de raciocinar e refletir sozinha. 2º Às vezes aprendemos mais com o contato de outras pessoas e opiniões.

S.7. Em equipe. Pois interagimos mais em grupo.

S.9. Em equipe, porque facilita o aprendizado.

S.11. Equipe. Porque é uma forma de aprender mais e também de ajudar, “uma ajuda mútua”.

S.16. Em equipe, todo mundo se ajuda para acabar logo.

S.20. Em equipe, pois há uma colaboração entre os componentes, um ajuda ao outro.

Ao serem questionados durante a discussão em sala sobre a atividade, eles disseram que a interação entre os colegas foi um fator decisivo para ajudar, tanto na reflexão crítica sobre o assunto quanto na formulação de todas as questões solicitadas sobre o texto; e que a troca de opiniões ajudou a melhorar a compreensão do texto, uma vez que uns sabiam mais que outros. Esse dado nos leva a reforçar a importância de se realizar tarefas em sala de aula dentro de uma perspectiva sociointeracionista, pois, assim, o leitor poderá interagir com o texto que lê, com os colegas, e com o contexto em sala de aula. O aluno-leitor pode trazer para essas suas discussões seu *background*, suas crenças, sua forma de ver o mundo. As respostas dadas no questionário corroboram a discussão oral em sala de aula, onde obtivemos que 70% dos alunos avaliaram a atividade como boa e que a atividade promoveu reflexão, ajudando a torná-lo um leitor reflexivo, (“S9. ... justamente por causa da interação”), 15% como ótima, e 15% avaliaram entre regular, normal e ruim.

Outro resultado que sugere que trabalhar dentro de uma concepção sociointeracionista para leitura de gêneros textuais em língua inglesa gera satisfação por parte dos alunos é o resultado obtido de 95% dos alunos que disseram que esse tipo de atividade promove a interação com os colegas, de forma cooperativa, colaborativa, de forma a propiciar a aprendizagem. Só 5% disseram que não.

S.1. Sim. Porque ajuda no conhecimento e maturidade do aluno em relação ao assunto abordado no texto e a realidade em que vivemos.

S.2. Possa até que haja interação, mais às vezes e difícil a colaboração.

S.9. ...todos os trabalhos em equipe, faz com que as pessoas interajam.

S.10. Porque trocamos informações e experiências.

S.11. Pois, todos contribuem para a resolução e conclusão do trabalho.

S.13. ... nos faz pensar sobre as conseqüências das coisas, neste caso nas conseqüências provenientes do cigarro.

S.19. Porque a gente compartilha conhecimentos durante a atividade realizada.

Como professora mediadora do processo de aprendizagem, observei que houve muitas conversas paralelas, que não diziam respeito às atividades desenvolvidas. Além disso, pude observar que alguns dos alunos que tinham um maior conhecimento da língua, e assim se mostravam mais aptos a solucionar o problema, resolveram as atividades mais rapidamente e sozinhos, e os que tinham mais dificuldades ficavam tirando suas dúvidas com estes colegas, como, por exemplo, perguntando o significado de uma palavra desconhecida, e uns poucos só receberam o “conhecimento” daqueles colegas que sabiam mais, sem questionar. Pude constatar que, de forma geral, que eles participaram bem, discutindo a melhor forma para dar a resposta escrita das perguntas. Avaliando sua própria participação entre boa, muito boa, e ruim, a maioria dos alunos

disseram que sua participação foi boa; apenas três alunos, ou seja, 15%, disseram que sua participação foi ruim por acharem que não tinham conhecimento, como podemos observar nos comentários que seguem, sobre como foi a participação do aluno-leitor durante as atividades:

S.16. Ruim. Não participei muito, devido a minha falta de conhecimento.

S.18. Muito boa, além de aprendermos a ler em língua inglesa, estamos nos atualizando com o que acontece através da divulgação das pesquisas.

Mediante a análise das respostas dos alunos ao questionário, e na discussão em sala de aula, pudemos constatar que a atividade utilizando o gênero notícia de popularização da ciência com um tema do interesse dos alunos foi positiva; principalmente por estas atividades serem realizadas dentro de uma perspectiva interacionista. Como a notícia de popularização da ciência divulga pesquisas em todas as áreas do conhecimento, através delas podemos manter nosso aluno atualizado, como aponta o comentário do aluno (S19).

5. Conclusão

Concluimos, a partir desta atividade, que o ensino-aprendizagem utilizando gêneros textuais em sala de aula, com atividades realizadas em uma perspectiva interacionista, promove melhor construção do conhecimento para os alunos. Porém, trabalhar nesta linha implica algumas mudanças pedagógicas por parte do professor, que passa a ter a função de mediador da aprendizagem, e também do perfil do aluno. Faz-se necessário, também, um trabalho prévio com os alunos, mostrando a importância de se trabalhar em equipe. O trabalho em equipe não é apenas para aquele que sabe mais resolver tudo, e assim o que sabe menos tirar uma nota boa (ou para terminar logo com a atividade), como disse um participante: “*S.16. Em equipe, todo mundo se ajuda para acabar logo.*”, mas principalmente para que eles aprendam a compartilhar conhecimentos.

Um ponto que vale a pena o professor investigar e ficar atento para quando ocorrer, a fim de utilizar estratégias que possam solucionar este problema, é o caso dos alunos que, por inibição ou por acharem que não têm conhecimento, não participam da tarefa proposta, e acham ruim sua participação: “*S.16. Ruim. Não participei muito, devido a minha falta de conhecimento.*” Para que haja aprendizado, é importante que todos participem, mesmo que essa participação seja em graus diferentes, e que o aluno que esteja mais apto, que tenha mais conhecimento possa ser o mediador da aprendizagem daquele aluno que, por si só, não consegue resolver determinado problema. Porém, faz-se necessário orientá-lo para que ele não seja apenas o transmissor do conhecimento, pois, dessa forma, ele estaria apenas assumindo o papel do professor/transmissor do conhecimento e não o de mediador/facilitador da aprendizagem, que é o que se espera na perspectiva interacionista da aprendizagem.

Quanto à escolha do gênero notícia de popularização da ciência para trabalhar prática de leitura em sala de aula, essa escolha foi muito proveitosa, pois os alunos, além de praticar a leitura em língua inglesa, tomam conhecimento sobre o que se passa na produção científica na nossa sociedade.

Referências

BAKHTIN, M. M. (Volochínov). [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. [Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira]. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. [1929]. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. [Tradução de Angela P. Dionísio e Judith Hoffnagel]. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

BRANDÃO, H. H. N. (Org.). Leitura, produção e circulação de textos escolares e não escolares. In: *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p.193-203.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES. I. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996, p. 69-75.

EDMUNDSON, M. V. A. da S. *Leitura e compreensão de textos no livro didático de língua inglesa*. João Pessoa: Editora CEFET- PB, 2004.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

GERALDI, J. W. (Orgs.). Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. Coleção da sala de aula. São Paulo: Ática, 1997. p. 39- 46.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; Brito, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Mercado de Letras: Campinas SP, 1996.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A C. (Orgs.) *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. vol. 3.

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. dos S. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre português e inglês. In: *Linguagem em (Dis)curso. Palhoça*, v. 9, n. 2, p. 233-271, maio/ago, 2009. Disponível no site: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0902/090202.pdf>

PINTO, A. P. *Cognição e aprendizagem: implicações na produção recepção de mensagens*. In: Anais do V Congresso Internacional da Brasa, 2000.

_____. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003. p. 47-57.

RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J. Reading as a meaning-construction process: The reader, the text , and the teacher. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R.; SINGER, H. (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association (IRA), Newark, Delaware, 4. ed., 1994. p. 996- 1057.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ANEXO 01– Questionário

1- Que estratégias de leitura você utilizou para ler este texto?

2- Como você conseguiu identificar a metodologia, os resultados, e a conclusão do estudo realizado apontado neste texto? Houve alguma expressão, alguma palavra, que facilitou este reconhecimento?

3- Qual a sua opinião sobre o tema abordado neste texto?

4- O que você aprendeu de novo com a leitura deste texto?

5- Você gosta mais de trabalhar sozinho ou em equipe? Por quê?

6- Como você avalia esta atividade: () ótima () boa () ruim () outro_____

Justifique sua resposta:

7- Você acha que esta atividade de leitura apresentada promove uma reflexão, ajuda-o a tornar-se um leitor reflexivo, atuante?

8– Você já tinha desenvolvido outras atividades desta forma? () Sim () Não

9- Você acha que este tipo de atividade promove a sua interação com seus colegas, de forma cooperativa, colaborativa? () Sim () Não

Justifique sua resposta.

10- Como você avalia sua participação nesta atividade?

() Boa () Muito boa () Ruim () Péssima. Justifique:

