Lucia Rottava

A Leitura e a Escrita como Processos Interrelacionados de Construção de Sentidos em Contexto de Ensino/Aprendizagem de Português como L2 para Hispano-falantes

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na Área de Ensino/aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Profª Drª Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci.

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE IEL
Nº CHAMADA UNICAMP
R747L
V
TOMBO BC/ 48055
PROC 16-837-02
PREÇO R$ 11,00
DATA 10-04-02
Nº CPD

CM00165668-4

BIB ID 235798

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Rottava, Lucia

R747L A leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes / Lucia Rottava. - - Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador: Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Prática social. 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 5. Língua espanhola - Estudo e ensino. I. Scaramucci, Matilde Virgina Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci
(orientadora)

Profa. Dra. Regina Dell'Isola

Profa. Dra. Margarete Schlatter

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Este exemplar é a redação final da tese defendida por

e aprovada pela Comissão Julgadora em 06/10/2000.

Suplentes

Profa. Dra. JoAnne Busnardo

Profa. Dra. Norimar Júdice

DEDICATÓRIA

Aos meus familiares,
Em especial, ao ***nené*** *e ao* ***tuti****.*

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. **Matilde Virginia Ricardi Scaramucci** *pela interlocução constante, ajudando-me a traçar o percurso teórico desta pesquisa e fazendo ponderações oportunas e esclarecedoras durante a escritura do trabalho.*

À Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti pelas contribuições na qualificação da tese e do projeto, e pelas indicações de leitura no trabalho de qualificação de área;

À Profa. Dra. Margarete Schlatter, coordenadora do Programa de Português para Estrangeiros da UFGRS, pela oportunidade e viabilidade na coleta dos dados, e pela leitura minuciosa na qualificação da tese.

À Dra. JoAnne Busnardo, pelas ponderações feitas na qualificação do projeto.

À Profa. Dra. Angela B. Kleiman, pela leitura do trabalho de qualificação de área.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho pelo entusiasmo para com o Ensino de Português para Estrangeiros;

À Vera Lucia Teixeira da Silva, à Sandra Gattolin e à Elizabeth Fontão do Patrocinio, pela acolhida, amizade, interlocução e paciência em me ouvirem nas horas de dificuldades, pelo percurso partilhado e, particularmente, pela oportunidade que fizeram com que me sentisse em casa;

Aos colegas Hamilton, Sulany, Beth e Carmem Luci pela leitura da tese em diferentes momentos de sua escritura; em especial à Ceres, à Sandra, à Vera e ao Jorge pela leitura, em sua versão final;

Ao DELAC/UNIJUÍ por ter apostado e acreditado em meu trabalho, em especial, aos colegas Alfeu e Ercília;

À UNIJUÍ pelo apoio financeiro;

À CAPES/PICDT pela bolsa;

Ao PG-IEL/Unicamp, pela acolhida.

SUMÁRIO

Resumo

Capítulo I - A trajetória da Pesquisa 01
Introdução 01
1.1 O problema e o contexto da pesquisa 04
1.2 As perguntas da pesquisa 11
Notas 11

Capítulo II – Leitura e Escrita: Diferentes Perspectivas 13
2.1 Processos distintos 13
2.2 Processos concebidos como pretexto 17
2.3 Estudos correlacionais 22
2.4 A leitura e a escrita como processos interrelacionados 29
Notas 40
Citações originais 41

Capítulo III – A Metodologia da Pesquisa 43
3.1 Coleta de dados em sala de aula 44
3.2 Protocolos verbais 46
3.3 Perfil dos sujeitos 52
Notas 56

Capítulo IV – Elaboração e Implementação do Material Didático 57
4.1 Operacionalização do conceito 57
4.2 Elaboração das tarefas 60
4.3 Implementação do material 71
4.3.1 Aula típica 72
4.3.2 Dificuldades/limitações na implementação do material 73
4.3.3 Avaliação do curso pelos sujeitos 75
Notas 77

Capítulo V – Análise e Discussão de Dados 79
5.1 A construção de sentidos em leitura/escrita: padrões individuais 79
5.1.1 Leitura 80
5.1.2 Escrita 89
5.1.3 Leitura e escrita integradas 99
5.2 O processo de ensino/aprendizagem de leitura/escrita em sala de aula 111
5.3 Resultados evidenciados após a exposição ao material: leitura/escrita 137
5.3.1 Leitura 137
5.3.2 Escrita 141
5.3.3 Leitura e escrita integradas 149
5.4 Discussão dos resultados 158
Notas 175
Conclusões e Considerações 177

Summary 187

Referências Bibliográficas 189

Anexo I - Questionário aplicado aos sujeitos 199
Anexo II - Escala para avaliação das produções escritas 201
Anexo III - Textos utilizados nas tarefas introspectivas 202
Anexo V - Exemplos de tarefas 213

QUADROS

Quadro 2.1 - Processo de construção de sentidos em leitura e em escrita 32
Quadro 2.2 - Variáveis que influenciam a construção de sentidos 39
Quadro 3.1 - Categorias de relatos verbais baseados em Cohen (1989 e 1998) 48
Quadro 3.2 - Orientações dadas aos sujeitos para a realização das tarefas introspectivas 51
Quadro 3.3 - Primeira sessão introspectiva 52
Quadro 3.4 - Segunda sessão introspectiva 52
Quadro 3.5 - Perfis dos sujeitos 55
Quadro 3.6 - Necessidades e expectativas do grupo 55
Quadro 3.7 - Resumo das dificuldades apontadas pelos sujeitos com a L2 56
Quadro 4.1 - Componentes das tarefas 61
Quadro 4.2 - Objetivos específicos do curso de Leitura e Produção Escrita 71
Quadro 4.3 - Marcações usadas para o 'retorno' das produções escritas 74
Quadro 4.4 - Itens que constaram da auto-avaliação 75
Quadro 4.5 - Sugestões para um próximo curso de PE 76
Quadro - Relações entre Leitura/Escrita na construção de sentidos 183

Símbolos usados nas transcrições

P	pesquisador
SL, **SM**, **SD**	sujeitos da pesquisa
A?	sujeito não identificado na interação
/	pausa breve – até 10 seg.
//	pausa média – entre 10 e 20 seg.
+	pausa longa – mais de 20 segundos (quando a pausa ultrapassa 1 min. o tempo de duração é escrito por extenso)
::	alongamento de fonema
so-le-trar	trecho falado pausadamente, soletrando algumas sílabas de palavras
ÊNFASE	trecho ou palavra enfatizada
(in)	trecho incompreensível
(...)	trecho desconsiderado por não interferir com a construção do sentido
[	início de sobreposições de vozes
]	fim de sobreposições de vozes
((risos))	comentários que o transcritor/pesquisador considerou como relevantes
T1, T2 ...	Identificação das tarefas implementadas em sala de aula (16)

RESUMO

Esta tese investiga a leitura e a escrita como *processos* interrelacionados de construção de sentidos por hispano-falantes, aprendizes de português como L2 (PE-L2). Um conceito de leitura/escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos foi operacionalizado através de um curso de "Leitura e Produção de Texto" de PE-L2 para hispano-falantes, visto não haver na literatura da área um conceito muito bem definido, nem uma proposta que ofereça subsídios para uma metodologia específica para o ensino da leitura e da escrita num contexto de línguas próximas, como é o caso do espanhol e do português. O curso constituiu-se no cenário da pesquisa. Os dados de sala de aula foram coletados através de diferentes instrumentos: observações, gravações, anotações e produções escritas dos sujeitos. Dados coletados em sessões introspectivas em três *tarefas* distintas: leitura, escrita, e leitura e escrita integradas complementaram os dados de sala de aula. Da análise dos dados delinearam-se os padrões de leitura e de escrita dos sujeitos. Os resultados sugeriram que as condições proporcionadas pelo material contribuíram para uma modificação do padrão de leitura e de escrita dos sujeitos: de uma concepção de leitura e de escrita centrada no produto para uma concepção mais voltada para o *processo*. Quanto à proximidade tipológica, os resultados parecem revelar que hispano-falantes já apresentam um nível limiar, porém este não tem sido o único fator suficiente para a construção de sentidos, pois ler e escrever requer uma certa proficiência que não se reduz ao (re)conhecimento de vocabulário. Por fim, o conceito de leitura e de escrita como *prática social* da forma como foi operacionalizado revelou interrelações entre leitura e escrita articuladas por: *noção de evento comunicativo, constituição do leitor/escritor como autor, fases do próprio processo* e *adequação à tarefa proposta*. As contribuições práticas indicam que uma proposta de ensino de leitura e de escrita para hispano-falantes deveria levar em conta, além da existência de um 'nível limiar', a concepção de leitura e de escrita dos aprendizes e o próprio *processo* de construção de sentidos.

Palavras-chave: leitura/escrita, prática social, português como L2 (PE-L2), segunda língua, hispano-falante.

Capítulo I

A Trajetória da Pesquisa

Introdução

Esta tese aborda a leitura e a escrita em contexto de Português como segunda língua (PE-L2, doravante) para hispano-falantes. Trata-se de uma investigação que procurou explicitar um conceito de leitura e escrita vistas como *processos* interrelacionados de construção de sentidos.

Tradicionalmente, a literatura da área tem tratado a leitura e a escrita separadamente. Mais recentemente há indicações de que existe uma relação relevante entre leitura e escrita, porém não há ainda um conceito claramente definido, ou mesmo uma teoria que mostre como se dá essa relação, e que interações podem ser observadas no processo de construção de sentidos nessas duas habilidades. Além disso, também não há estudos que apontem para uma metodologia para o ensino da leitura e da escrita de modo interrelacionado, envolvendo línguas próximas. É, portanto, nesse contexto que esta tese foi desenvolvida.

Em se tratando de PE-L2 para hispano-falantes, as pesquisas na área se iniciam nos anos 80 (cf. Lombello, 1983; Lombello, El-Dash e Baleeiro, 1983), pelo reconhecimento da necessidade de um tratamento diferenciado ao ensino de línguas próximas. Essas pesquisas sobre a interface português e espanhol trouxeram contribuições importantes (cf. Muñoz, 1990; Jordan, 1991; Rodea, 1995; Sturza, 1994; Ferreira, 1996; Hoyos-Andrade, 1996; Viciano, 1996; Turazza, 1998, dentre outras), confirmando a necessidade de um enfoque metodológico diferenciado dos demais, e revelando uma preocupação de pesquisadores e professores em elaborar material didático específico.

O interesse em pesquisas nessa área aumentou dado ao intercâmbio político, econômico e social entre os países do Mercosul[1], o que levou à necessidade de uma integração lingüística e cultural. Integrar lingüisticamente é permitir que a língua perpasse diferentes especificidades – subjetividades e identidades de cada sujeito/aprendiz; integrar é, igualmente, manter a identidade de cada língua e conhecer a cultura e os costumes dos países vizinhos.

Esse intercâmbio tem impulsionado ainda a implementação e a expansão de cursos em instituições de ensino públicas e privadas. Dessas iniciativas resultou a ação de pesquisadores e profissionais no sentido de institucionalizarem cursos para qualificar pessoal docente com formação apropriada de modo a atender à demanda de estrangeiros nos cursos de PE no Brasil. São cursos de espanhol para brasileiros, e de português para hispanos em níveis variados nos países que integram esse acordo. Outro fator importante na valorização desses estudos foi a implementação do exame de proficiência de PE língua estrangeira (LE) – CELPE-Bras[2].

Nos últimos anos, portanto, esse interesse tem impulsionado pesquisas focalizando línguas próximas (hispano aprendizes de português como L2/LE ou brasileiros aprendizes de espanhol como L2/LE). Esta proximidade tem representado, muitas vezes, uma facilidade ilusória, tanto nas discussões teóricas, que mostram em que medida a proximidade deve ser tratada, quanto nas discussões e proposições metodológicas relativas ao *processo* de ensino-aprendizagem dessas línguas.

As iniciativas de ensino acima mencionadas sugerem que, mesmo em imersão, as necessidades de hispano-falantes não se resumem às interações orais, pois esses necessitam também ler e/ou escrever em situações do cotidiano para obter informações a partir da leitura de placas, jornais, revistas ou escrever para preencher formulários com dados pessoais. Além disso, para aqueles que estudam ou trabalham, a leitura e a escrita são indispensáveis e requerem maior proficiência na língua-alvo.

Embora se tenha avançado em estudos anteriores, como já salientei, e tenha sido indicada a necessidade de entender melhor o contexto de línguas próximas, ainda não há resultados concretos a esse respeito, e muitas questões carecem de aprofundamento, exigindo pesquisas destinadas a oferecer subsídios para uma metodologia específica que possa embasar tanto a elaboração de material didático e a proposição de cursos para os diversos níveis envolvidos, quanto a construção de modelos teóricos que fundamentem as pesquisas e as práticas de ensino adotadas.

Em decorrência do exposto acima, esta tese busca oferecer algumas contribuições teóricas e práticas que visam a preencher, em parte, algumas dessas lacunas. As contribuições têm por objetivo:

✓ melhor entendimento de um conceito de leitura e de escrita como *processos* interrelacionados, de forma que possa ser usado tanto na elaboração de material didático como no ensino em sala de aula;

✓ melhor compreensão do *processo* de construção de sentidos em leitura e escrita por hispano-falantes aprendizes de PE-L2.

Para tanto, elaborei um material de leitura e de escrita para hispano-falantes e implementei-o num curso assim denominado. Como já mencionei, o curso constituiu-se no cenário para a coleta de dados.

Os dados foram coletados no primeiro semestre de 1998, em sala de aula (questionários, gravações em áudio das aulas, anotações) e fora dela (protocolos verbais). Os sujeitos da pesquisa foram três hispano-falantes em contexto de imersão.

Esta tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro, discorro sobre a trajetória da pesquisa – o problema, o contexto e as perguntas de pesquisa. No segundo, apresento a fundamentação teórica, discutindo as contribuições e as limitações dos estudos que tratam da leitura e da escrita. No terceiro, discuto e justifico o desenho metodológico desta pesquisa. No quarto, descrevo a elaboração e a implementação do material didático utilizado no curso cenário da

coleta de dados desta pesquisa, salientando suas contribuições e limitações. No quinto capítulo, analiso e discuto os dados dos protocolos verbais e os dados de sala de aula. Finalmente, apresento as conclusões, retomando as perguntas de pesquisa, assim como as contribuições e implicações teóricas, metodológicas e práticas desta tese.

Os anexos estão organizados da seguinte forma: Anexo I – questionário aplicado aos sujeitos; Anexo II – escala de avaliação para as produções escritas dos sujeitos; Anexo III - textos utilizados nas tarefas introspectivas, precedidos pelo texto usado para a familiarização; Anexo IV – exemplos de tarefas.

1.1 O problema e o contexto da pesquisa

Duas questões são especialmente direcionadoras a partir das discussões que faço nesta pesquisa. A primeira diz respeito ao fato de não haver pesquisas que ofereçam subsídios para embasar uma metodologia que leve em conta as especificidades de línguas próximas, e a segunda diz respeito ao fato de não haver um conceito claro sobre as relações que a leitura e a escrita estabelecem no processo de construção de sentidos. Abordarei cada uma delas a seguir.

Apesar da facilidade que aprendizes de línguas próximas têm demonstrado para se comunicarem, observa-se que, muitas vezes, não atingem a competência e o desempenho adequados ou desejáveis às suas necessidades. Assim, quando instados a ler ou escrever em contextos formais, acham-se obrigados a recorrer a profissionais da área para instrumentalizá-los.

É o que acontece, por exemplo, com os aprendizes/sujeitos desta pesquisa. Para eles é necessária uma determinada proficiência em leitura e em escrita a fim de que possam desempenhar a contento suas atividades profissionais e acadêmicas, ou seja, ministrar aulas de espanhol para brasileiros, ler e produzir resumos e resenhas.

Dessa forma, a proximidade entre as duas línguas constitui uma facilidade aparente, que traz para hispano-falantes uma série de dificuldades em vários aspectos. Essas dificuldades têm sido reconhecidas por vários autores. Por exemplo, quanto ao léxico, Almeida Filho (1995:17) assinala que 'aquele utilizado no dia-a-dia está distante daquele exigido em uma situação formal'. Assim, o vocabulário está repleto de falsos cognatos em decorrência de uma proximidade tipológica que constitui o 'mito de facilidade'.

Lombello, El-Dash e Baleeiro (1983:117) concluíram, ainda numa perspectiva estruturalista, que o mero controle de vocabulário e de estrutura da língua não representa bons resultados com hispano-falantes, aprendizes de português em imersão. As autoras sugerem que cursos de português para falantes de espanhol devem ser diferentes dos cursos para outros estrangeiros. Cursos de português para hispanos não necessitam de um controle das estruturas e do vocabulário, devendo-se somente atentar para os aspectos lexicais contrastantes, para as divergências semânticas e para alguns problemas específicos do uso de preposições (p.127) ou de articuladores tais como: *assim*, *porque*, *como*, *então* e *mas*, dentre outros (cf. Lombello, 1983).

Ainda numa linha de investigação estruturalista, embora já nos anos 90, Jordan (1991), Hoyos-Andrade (1996) e Viciano (1996) sugerem que a transparência lingüística restrita aos termos fonológicos e morfossintáticos (formas verbais, categorias gramaticais - pronomes e conjunções) representa um grande problema.

Em termos fonológicos, essa transparência lingüística pode ser exemplificada por interferências motivadas pelas diferenças **ción/ção** ou por aquelas que apresentam algumas possibilidades de semelhanças, como é o caso do **ll** em espanhol, que pode tornar-se **ch, l, pl, pr** em português - llave/chave, ella/ela, llano/plano e llanto/pranto (cf. Jordan, 1991:780). Além disso, exemplo de uso inadequado de **ue/o** (muerte/morte), **ie/e** (tierra/terra) em que aprendizes de português encontram dificuldades e, ao tentar saná-las acabam realizando uma hipercorreção[3] de uma regra que é específica da L1 (cf. Takeuchi, 1984).

Em termos morfossintáticos, as formas verbais e categorias gramaticais, tais como pronomes, conjunções, preposições, gênero dos substantivos (a computadora / o computador), o uso inadequado de reflexivos (morrer-se) e a colocação pronominal são exemplos de dificuldades encontradas.

Além do exposto, há formas semelhantes observadas no léxico que, a despeito da semelhança, têm sentidos distintos, acarretando problemas de compreensão. Por exemplo, **acebollado** em espanhol diz-se da madeira defeituosa, quando duas camadas apresentam algum tipo de separação, e **acebolado** em português refere-se àquilo que tem sabor de cebola, condimentado/temperado com cebola.

Os exemplos acima mencionados revelam uma preocupação com a proficiência na língua-alvo relativa somente a algumas questões lingüísticas voltadas para o léxico, a fonologia e a morfossintaxe.

Além dessas pesquisas que seguem uma linha mais formalista, há outras pesquisas, com orientações mais contemporâneas, envolvendo línguas próximas que focalizam a interação em sala de aula (cf. Rodea, 1995 e Ferreira, 1996), a produção e a avaliação de material didático (cf. Ferreira, op. cit.) e observações do espanhol do cotidiano e daquele da escola (cf. Sturza, 1994). Essas pesquisas, de modo geral, privilegiam a oralidade, a análise contrastiva ou a análise de erros.

Embora as pesquisas da área acima apresentadas, resultem de reflexões teóricas mais recentes, a partir de uma visão de comunicação real (cf. Canale, 1983 e Widdowson, 1991) e de uma tendência de, nas abordagens, levar em conta as quatro habilidades, o que se observa em muitas situações de ensino é uma ênfase na habilidade oral, especificamente. Essa ênfase traz embutida uma interpretação reducionista da abordagem comunicativa, envolvendo somente a comunicação oral; ou de que a leitura e a escrita não precisam ser ensinadas, pois seriam decorrentes da proficiência lingüística na língua-alvo e/ou capacidade de leitura/escrita em língua materna.

Em se tratando de hispano-falantes em imersão, um enfoque voltado exclusivamente para a oralidade não parece ser suficiente quando se trata de aprendizes que precisam ler e escrever na L2. Reforçar o oral constitui-se em motivação positiva à aprendizagem, contudo não se justifica esta ênfase quando se pensa na construção de sentidos em leitura e em escrita. Por outro lado, focalizar a diferença entre fonemas ou morfemas previamente estabelecidos constitui-se num estudo voltado para a forma e não para o uso da língua. Sendo assim, um estudo que parta das situações do cotidiano dos sujeitos no uso da língua-alvo implica que a construção de sentidos deva partir das experiências em leitura e em escrita, para que os aprendizes utilizem-se de recursos adequados às características da língua-alvo. É um enfoque distinto daquele que tem sido dado à leitura e à escrita em cursos de línguas, geralmente avaliadas mas não ensinadas.

Entretanto, não há um conceito claro, na literatura da área de L2/LE, sobre as relações que a leitura e a escrita estabelecem no *processo* de construção de sentidos, constituindo, portanto, a segunda questão que articula esta pesquisa.

Em contexto brasileiro, não há pesquisas que investigaram a relação entre leitura e escrita envolvendo português e espanhol. O que observei são indicações na área da Lingüística Aplicada (cf. Kleiman, 1990) direcionadas à LM com indicações para a LE, sobre a importância em se considerar a leitura e a escrita no ensino, porém baseadas em uma perspectiva teórica distinta da adotada nesta pesquisa.

Kleiman (1990) sugere que a leitura e a redação constituem-se fases de um mesmo sistema complexo: o da 'escrita'. Segundo Kleiman (op.cit.:98):

> O termo *escrita* abrange a *leitura*, por um lado, e a *redação* ou *escritura*, por outro, sendo que o termo *redação* enfatiza aspectos acadêmicos, escolares da escrita, enquanto que o termo *escritura* enfatiza os aspectos processuais da mesma (grifos da autora).

Como se observa, Kleiman (1990) usa o termo 'escrita' de forma um pouco distinta da maneira que uso nesta tese. Para Kleiman (op.cit.), alguns fatores comuns na leitura e na redação poderiam caracterizar o sistema complexo que é a 'escrita', quais sejam: (1) o fato de serem manifestações de ação entre sujeitos à

distância, via texto (essa questão é retomada no Cap. II, seção 2.4); (2) a dimensão textual e discursiva da leitura e da redação, pois essa autora define 'escrita', segundo Scinto (1986), ou seja, como processo de produção de textos adequados ao contexto comunicativo; (3) a descontextualização própria da escrita; segundo a autora, como a leitura e a redação são mais independentes do contexto imediato, diferentemente do que ocorre na oralidade, o contexto lingüístico interno ao texto é equivalente ao contexto imediato na oralidade (p.92); (4) a organização textual própria da escrita, que, segundo a autora, é de natureza monológica (p.93); (5) o impacto da leitura e da escritura nas sociedades tecnológicas. Esse impacto, segundo a autora, é chamado de letramento[4].

Os fatores descritos por Kleiman (op.cit), isto é, contexto imediato versus descontextualização da leitura e da redação e a natureza monológica da escrita, por exemplo, objetivam mostrar em que sentido a leitura e a redação são diferentes da oralidade.

Kleiman (op.cit) salienta que os caminhos da pesquisa em leitura e em redação na LM concentram-se mais nas divergências e não nas semelhanças. As que investigam o processo enfatizam as diferenças; as demais, o produto da compreensão (p.96). Essas lacunas nas pesquisas em LE/L2 são discutidas nos Cap. II e III.

Por outro lado, em contextos não brasileiros encontram-se estudos mais sistemáticos que visam a explicitar uma relação entre leitura e escrita. A relação entre leitura e escrita na construção de sentidos tem sido investigada sob diferentes perspectivas e em contextos de línguas não próximas. São exemplos os estudos de Shanahan (1984), Shanahan e Lomax (1986), Shanahan (1987) e Sacanore (1983) em contexto de L1, e Zamel (1992), Carson e Leki (1993), Flahive e Bailey (1993), Hudson (1998), Bamford e Day (1998), Cumming (1998) e Raimes (1998) em contexto de L2.

Embora estudos recentes sugiram um trabalho integrado entre leitura e escrita, o que se observa no ensino de L2 é uma prática em sala de aula

caracterizada pelo enfoque em uma ou em outra habilidade isoladamente, o que parece decorrer do fato de a leitura e a escrita terem sido tratadas durante muito tempo como *processos* distintos.

Tradicionalmente, a leitura é vista como um processo lingüístico e cognitivo de recuperação ou decodificação de sentidos contidos no texto (ascendente), ou como um processo psicolingüístico de atribuição de sentidos ao texto a partir do conhecimento prévio e das experiências do leitor (descendente).

Embora nesses dois modelos a leitura tenha como ênfase ora o leitor, ora o texto, podemos dizer que a visão subjacente ainda é a mesma, ou seja, de extração de sentidos (cf. Scaramucci, 1995). Além disso, o foco continua sendo o produto da compreensão e não o processo (cf. Alderson, 1984). Dessa forma, o ensino de leitura tem-se distanciado da realidade e se desvinculado das questões sócio-culturais pertinentes aos interesses e às expectativas dos aprendizes, sendo, muitas vezes, uma atividade utilizada como pretexto para o ensino de gramática, característica de metodologias formalistas e tradicionais ou, em outro extremo, um ensino com foco em estratégias de leitura, como é o caso das metodologias instrumentais, que não consideram o contexto social.

As mesmas limitações com relação à leitura têm sido identificadas na escrita. A visão de escrita é de *produto*, resultado da organização dos elementos lingüísticos de uma determinada língua.

No ensino da leitura e da escrita a ênfase tem sido voltada principalmente para os aspectos lingüísticos e/ou gramaticais. Desse modo, o leitor tem um papel passivo e receptivo, e o escritor é visto como reprodutor de formas lingüísticas.

Os modelos teóricos mais recentes de leitura e de escrita deslocam-se de um enfoque que privilegia o *produto* para um que leva em conta o *processo* de construção de sentidos. A leitura deixa de ser uma mera atividade de decodificação e passa a considerar o *processo* interativo de construção de sentidos, que inclui, além dos componentes lingüísticos do texto, o papel ativo que o leitor tem nesse *processo*. Logo, a leitura não é vista como um *processo*

receptivo, mas *produtivo* (cf. Carrell, Devine e Eskey, 1988; Zamel, 1992; Carson e Leki,1993 e Hudson, 1998, por exemplo). Da mesma forma, a escrita é vista não apenas pelo *produto,* mas como um *processo* cíclico em que escritores escrevem, reescrevem e reestruturam suas produções, objetivando adequá-las ao sentido que querem transmitir. A escrita passa a ser vista como um *processo produtivo* (cf. Raimes, 1986 e 1998; Reid, 1993; Zamel, 1992; Carson e Leki,1993; Grabe e Kaplan, 1996, por exemplo). Essas evidências sugerem que leitores e escritores interagem com o texto em movimentos de idas e vindas, passando por processos similares de envolvimento com o texto na *produção de sentidos.*

Um exemplo em contexto de PE-L2/LE que integra habilidades é o Certificado de Proficiência em Português para Estrangeiros – CELPE-Bras. Esse exame propõe tarefas reais de comunicação que integra habilidades, tais como leitura e produção oral, leitura e produção escrita, compreensão oral e produção escrita, por exemplo. Trata-se, nesse caso, de tarefas *avaliadas* de forma integrada.

Dada a possibilidade de se ensinar a leitura e a escrita de maneira integrada e, em decorrência das necessidades dos sujeitos desta pesquisa - potenciais candidatos ao exame CELPE-Bras -, propus um curso no qual um conceito provisório de leitura e escrita como processos interrelacionados foi adotado. Elaborei o material de leitura e escrita (cf. Capítulo IV, para uma descrição do mesmo) considerando estas habilidades e especificidades das línguas envolvidas. Assim, na operacionalização desse material, as *tarefas* de leitura e de escrita procuraram criar condições para que os sujeitos possam negociar e construir sentidos por meio das diversas interações que vivenciam (cf. Bloome, 1993).

No material, as ações de leitura e de escrita concretizam-se por *eventos comunicativos* (cf. Cap. II, Seção, 2.4), os quais são reconhecidos como instâncias de um gênero particular de leitura e de escrita, e representam, assim, as práticas sócio-culturais que tomam lugar num cenário (sala de aula, neste caso) com *propósitos* e *interlocutores* direcionados (cf. Hall, 1993).

1.2 As perguntas da pesquisa

Considerando o contexto descrito e as especificidades da pesquisa, foram elaboradas as seguintes perguntas:

(1) Em que sentido o material para o ensino de leitura e de escrita utilizado no curso proporciona condições para os sujeitos modificarem seu padrão em leitura? E em escrita? E sua proficiência na língua-alvo?

(2) Em que aspectos a proximidade tipológica facilita a construção de sentidos em leitura? E em escrita?

(3) O conceito, da forma como foi operacionalizado, dá conta da interrelação entre a leitura e a escrita?

No próximo capítulo apresento o embasamento teórico da pesquisa.

Notas

[1] O Mercosul é um acordo econômico, social, político e cultural entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai.

[2] Certificado Proficiência em Português para Estrangeiros, é um exame instituído pelo MEC, elaborado por uma Comissão Técnica e aplicado em Instituições credenciadas no Brasil e no Exterior.

Para uma referência ao histórico do exame, bem como a sua abordagem orientadora ver, por exemplo, Schlatter (1998) e Scaramucci (1998). Em Schlatter (op.cit.), são descritas: a motivação que levou a operacionalização e implementação do exame, a população-alvo a que se destina, a natureza e a estrutura do exame, os atributos a serem medidos, a bateria de itens e os níveis de certificação (competência plena e competência parcial). Em Scaramucci (op.cit.) são tratados alguns aspectos relacionados com a abordagem do exame. Para tanto, a autora revê conceitos essenciais que serviram de base para a elaboração do exame, quais sejam, o efeito retroativo e a definição e justificativa do que se constitui uma avaliação comunicativa.

[3] A hipercorreção é o processo pelo qual uma regra aprendida passa a ser usada em contexto que não é apropriado.

[4] Segundo Kleiman (1990:94), "o letramento é um fenômeno da escrita considerado na sua dimensão social. Ele foge dos limites da própria modalidade, pois a fala de sujeitos que têm grande familiaridade com a escrita adquire uma tessitura característica do texto escrito, não apenas do texto oral (cf. Tannen, 1980). O fenômeno também foge dos limites restritos que a escola impõe, pois, primeiro, as funções da escrita no cotidiano são muito mais ricas e diversificadas que as atividades de escrita na escola e, segundo, o letramento bem sucedido começa no lar, uma vez que os programas e currículos da escola já pressupõem familiaridade com as funções sociais da escrita (cf. Heath, 1983; Taylor, 1985)". [as citações são da autora].

Capítulo II

Leitura e Escrita: diferentes perspectivas

O objetivo deste capítulo é discutir a leitura e a escrita sob diferentes perspectivas e justificar a operacionalização dessas habilidades de forma interrelacionada. O capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, faço uma resenha crítica acerca da leitura e da escrita vistas como processos distintos. Na segunda, trato-as como processos semelhantes ou concebidas como pretexto, isto é, o ensino-aprendizagem de uma contribuindo diretamente para o ensino-aprendizagem da outra (leitura em relação à escrita e vice-versa). Na terceira, apresento exemplos de estudos que focalizaram as duas habilidades do ponto de vista correlacional. Na quarta e última seção, discuto uma possibilidade de conceber a leitura/escrita de maneira interrelacionada.

2.1 Processos distintos

Como mencionei no capítulo anterior, a leitura e a escrita têm sido, tradicionalmente, vistas como processos distintos e, portanto, também pesquisadas e ensinadas dessa maneira.

As pesquisas sobre a leitura revelam diferentes concepções. Ler, até o final do anos 60, era entendido como um *processo ascendente* ('bottom-up') de extração de sentidos, através de decodificação dos elementos lingüísticos presentes em um texto. Segundo Grabe (1988), Carrell (1988a) e Kleiman (1989), o ponto central de um modelo *ascendente* é a noção de correspondência fonema-grafema, isto é, os sentidos resultam das pequenas unidades (das letras para as palavras, e dessas para as sentenças) que o leitor vai processando de modo automático durante a leitura (cf. Aebersold e Field, 1997). Por conseguinte, os sentidos resultam de uma atividade passiva do leitor e o processamento do texto é

feito somente pela identificação das palavras e pelo mapeamento do insumo do texto, independente do contexto.

Nos anos 70, ler passou a ser compreendido como um *processo descendente* ('top-down') de atribuição de sentidos, a partir daqueles que o leitor (re)cria a partir do texto em decorrência das experiências com outras leituras e do *conhecimento prévio*[1] (lingüístico – L1/L2, textual e assunto), somado aos esquemas formais e de conteúdo para criar sentidos (cf. Grabe, 1988; Carrell, 1988a; Kleiman, 1989, por exemplo). Em geral, os leitores usam seu conhecimento da L1 ou da L2 (sintaxe e semântica) para reduzir uma provável dependência grafo-fonêmica do texto. A visão de leitura desse modelo está relacionada aos acontecimentos que o texto pode desencadear na mente do leitor (cf. Leffa, 1996) em virtude das expectativas, das hipóteses e das questões que o texto pode atualizar para o leitor.

Embora esses dois modelos mostrem os sentidos em leitura resultantes de diferentes processamentos, para alguns autores a visão de leitura subjacente permanece inalterada (cf. Scaramucci, 1995), isto é, um processo de extração de sentidos. Além disso, o foco continua sendo no *produto* da leitura (cf. Wallace, 1993), ou seja, a compreensão é o resultado da leitura de um texto e, portanto, *'o valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou'* (cf. Leffa, 1996:13).

A partir dos anos 80, a leitura é pesquisada sob a perspectiva *interativa*. A *interação* em leitura é definida de diferentes formas, dependendo da linha teórica adotada (cf. Grabe, 1988 e Kleiman, 1989).

O termo *interação*, na perspectiva psicolingüística (cf. Smith, 1971; Goodman, 1988), sugere que a construção de sentidos envolve diversos níveis de conhecimento (grafofonêmicos, sintático-semânticos, pragmáticos, enciclopédico) que interagem entre si, fazendo com que o leitor tenha acesso ao texto. Vale ressaltar que cada nível pode vir a servir de insumo para o outro, em qualquer

momento. Nessa perspectiva o leitor é caracterizado cognitivamente e o texto como objeto formal (cf. Kleiman, 1989).

Uma visão mais abrangente do termo *interação* é considerada na literatura da área de leitura. A *interação* pode ser considerada sempre que houver a troca entre diferentes conhecimentos, adequadamente articulados e atualizados durante a leitura, entre leitor e escritor, e entre o leitor e outros textos, conforme o princípio de intertextualidade[2], o qual permite ao leitor contribuir com seu conhecimento e experiências de leituras.

Na definição do termo acima colocada, a *interação* toma uma dimensão pragmática (cf. Wallace, 1993 e Kleiman, 1989). Nesse *processo* são cruciais a relação do autor/escritor com o leitor (seu interlocutor) por intermédio do texto, e a determinação de ambos pelo contexto sócio-comunicativo na construção de sentidos em leitura.

Portanto, na perspectiva pragmática de *interação*, o leitor tem um papel ativo na negociação de sentidos na leitura pelo processo dinâmico de seu envolvimento com o texto. Os sentidos construídos concretizam-se na *interação* leitor, escritor e texto. Nesse *processo*, o *propósito* e o *interlocutor* da leitura são pressupostos importantes na construção de sentidos, pois poderão orientar os leitores a fazerem diferentes leituras todas as vezes que tiverem um novo *propósito* ou um *interlocutor* para tal.

Da mesma forma que no campo da leitura, as teorias sobre a *escrita* passaram por mudanças teóricas. Elas estavam voltadas para o *produto* e somente posteriormente focalizaram o *processo*.

O enfoque direcionado ao *produto* está ligado à retórica tradicional e aos aspectos organizacionais do texto. O foco no ensino da escrita privilegiava a precisão e a correção (cf. Raimes,1986:135). O ensino da escrita era determinado pelo material previamente estabelecido, o qual restringia as atividades às operações lingüísticas prescritas pelo professor. Ao professor cabia verificar a

forma correta dessas prescrições, assinalar os erros e orientar os aprendizes para 'bons' exercícios e livros de gramática. Em suma, um papel de avaliador de uma tarefa eminentemente escolar.

A partir do anos 80, a orientação teórica passa a concentrar-se no *processo*. O foco é o ensino da escrita, considerando o ciclo de toda a atividade de compor. A ênfase é dada àquilo que os escritores fazem enquanto compõem, não ao resultado final. Dessa forma, a escrita é vista como uma atividade que inclui várias versões e, por isso, não linear, envolvendo diversas reestruturações: pré-escrita, escrita e (re)escrita, sempre com a observação do uso e da forma adequadas (cf. Zamel, 1992). Esse *processo* pode ser entendido como recursivo, exigindo do aprendiz uma prática intensiva e um trabalho colaborativo de gerar e integrar idéias.

Em um *processo* recursivo, como exposto acima, segundo Leki (1990), os escritores aprendem a escrever pela escrita, não por ouvir alguém falar sobre ela. Eles nem sempre sabem o que querem escrever até que tenham escrito algo e mesmo que usualmente não se expressem da maneira desejada no primeiro momento, mesmo assim escrevem. A escrita, do ponto de vista dessa autora, progride na medida em que os escritores se atêm primeiramente ao conteúdo e deixam detalhes de forma para mais tarde.

Como na escrita, também a leitura envolve um *processo* recursivo de construção de sentidos, pois os leitores aprendem a ler pela leitura, não por ouvir alguém falar sobre o que é leitura; nem sempre compreendem o texto em uma primeira leitura. A compreensão vai sendo refinada a medida que os leitores prestam atenção ao sentido e não se prendem a palavras isoladas ou a pequenos trechos do texto. A leitura, pois, pressupõe um *processo* em que o autor(escritor) e o leitor estabelecem relações muito semelhantes com o texto.

Da mesma forma que na leitura, em escrita os sentidos são construídos pela *interação* escritor, leitor e texto. Por essa razão, o modelo *interativo*, comumentemente usado pela literatura da área para a leitura é estendido para a

escrita. Assim, as noções de *propósito* e de *interlocutor* para a produção de um texto são importantes para produzir um texto adequado a determinada proposta ou condições de uso da língua.

Entretanto, no ensino da escrita e da leitura, centrar-se no *processo* não é negligenciar o *produto* escrito (cf. Raimes, 1986). A precisão na produção de estruturas-alvo, gramática e léxico são essenciais à escrita e à leitura efetivas; enquanto o *processo* – planejar, ler/reler, escrever/reescrever, revisar, clarificar e reorganizar os sentidos construídos com ou sem a intervenção de outros leitores – representa oportunidades para os aprendizes lidarem com diferentes tipos de textos com os quais se deparam e dos quais necessitam para a vida. Assim, a escrita e a leitura têm como objeto os textos, vistos não como *produtos* a serem julgados e avaliados pela forma, mas por tarefas de escrita e de leitura que pressupõem o *processo* de construção de sentidos.

Nesta tese, portanto, a concepção *interativa* de leitura e de escrita é tomada como base para a operacionalização da proposta de leitura e escrita vistas como *processos* interrelacionados de construção de sentidos, estando descrita na Seção 2.4, adiante.

Tendo caracterizado o modelo de leitura e de escrita que fundamenta esta tese, passo a seguir a apresentar uma revisão da literatura que trata da leitura e da escrita concebidas como pretexto.

2.2 Processos concebidos como pretexto

Algumas abordagens de ensino que procuraram reconhecer a relação entre a leitura e a escrita limitaram-se a identificar o papel que uma poderia exercer no desenvolvimento da outra, ou seja, o conteúdo da *leitura como pretexto à escrita* ou da *escrita como pretexto à leitura.* Todavia, a ênfase foi no *produto* e não foi considerado e explicitado o *processo* que se dá durante a construção de sentidos.

A leitura e a escrita vistas como *pretexto* têm como foco o ensino do conteúdo de uma habilidade para o aprendizado de outra. Para compreender essa relação, conforme Eirsterhold (1990:90), é preciso que a leitura e a escrita sejam entendidas e explicitadas em termos da hipótese do insumo de Krashen (1987)[3], segundo a qual a origem do insumo determina o desenvolvimento da língua, isto é, o conhecimento que foi adquirido por meio de uma habilidade (leitura ou escrita) tem influência sobre a outra.

Autores como Shanahan e Lomax (1986) explicitaram de maneira mais detalhada, em contexto de L1, como funcionaria um modelo de leitura e escrita vistas como *pretexto*.

O modelo de *leitura como pretexto à escrita* de Shanahan e Lomax (1986) mostra que no *processo* de leitura e de escrita *'todas as relações entre as variáveis em leitura e em escrita emanam da leitura para a escrita'*[(c1)4]. As variáveis a que se referem os autores são três em leitura e quatro em escrita[5]. Em leitura, *análise de palavra*, *vocabulário* e *compreensão do texto*. Para os autores:

> A primeira variável representa a capacidade para decodificar as palavras através da relação som-símbolo; a segunda diz respeito ao sentido das palavras, e a última inclui a capacidade de interpretar os sentidos das sentenças. (c2)

Em escrita, as variáveis incluem a *ortografia*, o *vocabulário*, a *sintaxe* e a *estrutura do texto*. Segundo os autores (op.cit.):

> A *ortografia* refere-se à capacidade para produzir palavras que são grafadas com precisão através da relação som-símbolo e das regras ortográficas complexas. O *vocabulário* refere-se à capacidade para usar uma série de diferentes palavras na escrita. A *sintaxe* inclui a capacidade para estruturar sentidos de maneira complexa dentro das sentenças, e a *estrutura do texto* (retórica) refere-se à capacidade para relacionar as informações em diversos componentes organizacionais. (c3)

De acordo com as variáveis descritas, as características do *processo* de construção de sentidos em leitura influenciam o *processo* de escrita, mas o inverso não pode ser observado, de acordo com Shanahan e Lomax (op.cit.). Esse

modelo, portanto, revela que o conhecimento e as experiências em leitura determinariam a construção de sentidos na escrita.

As relações entre a leitura e a escrita concebidas como *pretexto* evidenciam no ensino que as variáveis em leitura - análise da palavra, vocabulário e compreensão – seriam primeiramente ensinadas e trabalhadas na leitura, e as variáveis necessárias à escrita - ortografia, diversidade de vocabulário, sintaxe e estrutura - deveriam posteriormente ser trabalhadas na produção escrita.

Não há, em contexto de L2, um modelo de *leitura como pretexto à escrita* como o descrito acima. Somente são encontrados estudos que mencionam a importância da leitura para a melhora da escrita; dentre os quais estão o de Auten (1983) sugerindo que a atividade de escrita deveria sempre ser precedida da leitura. No ensino, são apontadas atividades com letras de música e jornais (cf. Duke, 1987) como sendo fontes de informação de leitura que contribuíam para a escrita. Por exemplo, em uma atividade com música, os aprendizes antes ouviam, liam e depois escreviam algo sobre ela, motivados por questões abertas ou por emitirem opiniões a respeito do conteúdo. Em atividades com jornais, a leitura deles era pré-requisito para escrever uma atividade similar.

De acordo com essa concepção, portanto, a leitura e a escrita compartilham elementos comuns, sendo a leitura responsável pela aquisição e uso adequado da escrita. No entanto, o fato de 'compartilhar elementos comuns' não determina quais são esses elementos (lingüísticos ou extralingüísticos) nem como eles interagem no *processo*.

O modelo em que a *escrita é tomada como pretexto à leitura*, também proposto por Shanahan e Lomax (1986:120), inclui as mesmas variáveis descritas por esses autores para o modelo anterior (cf. Shanhahan e Lomax, op.cit.:117), porém vistas sob uma outra perspectiva. Ou seja, as variáveis em escrita - *ortografia*, *vocabulário*, *sintaxe* e *estrutura do texto* - devem ser tomadas como pré-requisitos ao desenvolvimento da leitura, permitindo uma compreensão mais adequada dela. Contudo, segundo os autores (op.cit.), o modelo apenas

caracteriza de modo muito geral a possibilidade de uma relação vista como *pretexto*, e não explicita como funciona, uma vez que não há pesquisas realizadas sob essa perspectiva em contexto de L1.

Em contexto de L2, da mesma forma que observei para o modelo de *leitura como pretexto à escrita*, não há uma descrição de um modelo de *escrita como pretexto à leitura*. Contudo, alguns estudos podem ser reconhecidos por adotarem uma visão muito similar quanto à leitura e à escrita (cf. Trosky e Wood, 1982; Ferris e Snyder, 1986 e Oberlin e Shugarman, 1988).

Os resultados da pesquisa de Trosky e Wood (1982:37) sugerem que a prática de ensino da escrita depende de uma base lingüística (identificação de palavras e formas lingüísticas) indispensável para escrever e posteriormente para ler. Esses autores descrevem um curso, no qual propuseram exercícios de escrita usando um modelo de três estágios: composição, transcrição e edição. Segundo eles, a escrita se inicia a partir dessas fases. A fase da composição envolve muita prática; a transcrição envolve a aplicação de regras gramaticais, adequação da forma e uso ao mesmo tempo e a edição envolve a revisão da produção até que a mensagem esteja clara e o escritor satisfeito. Para os autores, esses mesmos estágios poderiam ser utilizados no ensino da leitura. Os leitores, ao construírem sentidos em leitura, deveriam em primeiro lugar identificar as palavras e a estrutura superficial para depois identificarem as idéias apresentadas e, por sua vez, observarem como o formato do texto revela o sentido (composição: resumindo as idéias, assim como foi feito na escrita). Dessa maneira, os leitores estariam mais envolvidos com a mensagem, podendo refletir sobre ela (edição), considerando o *que* foi dito e *como* foi dito no texto de leitura, e reagindo por escrito ou oralmente sobre o assunto.

Atividades de produção/elaboração de jornais pelos aprendizes (cf. Ferris e Snyder, 1986 e Trosky e Wood, 1982) representam uma tarefa de escrita que posteriormente são usadas como leitura para outros aprendizes, além do professor. Nesse sentido, o produto final é o que interessa e, por isso, devem ser

primeiramente explorados os conceitos e o vocabulário sobre o tópico (cf. Oberlin e Shugarman, 1988) a respeito do qual se vai escrever e, posteriormente, por intermédio desse material, desenvolver a leitura, que se dará mais facilmente.

O estudo de Ferris e Snyder (1986) relata um programa de escrita em L2/LE nas escolas secundárias localizadas no subúrbio de Vancouver e sugere que um curso de escrita que considera o *processo* de escrever poderia melhorar a competência em leitura. Os autores realizaram um estudo exploratório em que selecionaram um grupo experimental e um grupo de controle. Ambos compostos por 25 aprendizes. O grupo experimental, constituído por participantes do curso de composição, foi observado pelo período de 19 semanas. O grupo de controle não recebeu instrução com relação ao processo de escrita.

Os autores observaram trocas (pontuação e vocabulário) ocorridas na escrita, aumento do vocabulário e melhora na compreensão em leitura, além de acentuada melhora também na escrita. Porém, os resultados são inconclusivos, pois, por exemplo, as atividades de pré-escrita, escrita, revisão e apresentação das produções escritas trabalhadas no curso não parecem ter produzido efeito na leitura (p.754). Segundo os autores, são necessários mais estudos para conclusões seguras no que se refere à leitura.

Convergindo com Trosky e Wood (op. cit.), Oberlin e Shugarman (1988) propõem três atividades de escrita antes da leitura: a primeira permite aos estudantes comparar os estágios de pré-escrita e pré-leitura; a segunda permite aos aprendizes esclarecer conceitos e vocabulário de um dado texto antes da leitura, e a terceira busca avaliar a compreensão dos aprendizes em torno de um tópico de leitura.

Os estudos descritos apontam para a falta de um conceito claro, bem como para a dificuldade em se definir como as relações leitura e escrita ocorrem, ou como essa relação funciona no processo (cf. Shanahan e Lomax, 1986 e Mosenthal, 1983; apud: Shanahan e Lomax, op.cit.). Do ponto de vista dos autores:

> Muitos estudos que investigaram a relação não têm vinculado as hipóteses ou as descrições do processo que vão além das hipóteses testadas em estudos particulares. Esses resultados, em parte, são porque as pesquisas falharam em tratar a leitura e a escrita como uma constelação de processos interrelacionados que utilizam diversos conhecimentos. (c4)

Os autores acrescentam ainda como sendo limitações das pesquisas o fato de que:

> As pesquisas anteriores têm freqüentemente definido as relações em termos de componentes específicos da leitura e da escrita. Tais estudos estimam a influência exercida por um aspecto da leitura ou da escrita em outro, mas eles não sugerem como tais influências podem ser compreendidas através de outros aspectos de um ou de outro processo. As pesquisas não indicam a ordem de seqüências de relações que existem entre os vários componentes de leitura e de escrita. Elas, também, não mostram como e quando os vários componentes de leitura e de escrita interagem, ou como as várias trocas dos componentes do processo de leitura e de escrita são mediados ou incorporados em outros componentes do processo. (c5)

Saliento por fim que, embora o modelo de *pretexto* ainda apresente problemas na explicitação de modo como as relações entre leitura e escrita podem ser descritas, o termo *pretexto* já se constitui um 'tipo' de relação entre leitura e escrita. Na verdade, pelos estudos descritos nesta seção, os resultados mostraram que o 'modelo de pretexto' é uma maneira de operacionalizar essas habilidades no ensino.

2.3 Estudos correlacionais

Nesta seção, apresento e discuto estudos que mostraram uma forma de conceber a leitura e a escrita em termos *correlacionais*.

Em contexto de L1, Shanahan (1984, retomado por Shanahan e Lomax, 1986) e Shanahan (1987) utilizaram instrumentos estatísticos para estabelecer uma *correlação* entre o *produto* da leitura/escrita. Sacanore (1983) e Konopak, Martin e Martin (1987) evidenciaram alguns aspectos discursivos comuns às duas habilidades. Em contexto de L2, Janapoulous (1986), Deal (1988) e Flahive e

Bailey (1993) propuseram-se a pesquisar a leitura e a escrita e focalizaram a correlação entre as duas habilidades.

Os estudos sobre leitura e escrita em contexto de L1 limitaram-se a identificar quais aspectos lingüísticos seriam básicos ao funcionamento da língua e ao desenvolvimento do aprendiz. O papel dos aprendizes era dominar as formas lingüísticas na leitura e na escrita.

A hipótese direcionadora dos estudos era que, se a leitura e a escrita envolvessem aspectos similares, seria possível trabalhá-las da mesma maneira no ensino (cf. Shanahan, 1984; Shanahan e Lomax, 1986).

Para verificar essa hipótese, Shanahan (1984) analisou o resultado da leitura e escrita de crianças matriculadas na 2ª e 5ª séries do primeiro grau. Em leitura, o autor observou o vocabulário, o número de palavras e as sentenças reconhecidas no texto pelo leitor. Em escrita, verificou a diversidade do léxico usado e a complexidade sintática, ortografia e organização textual. Os resultados obtidos sugeriram que a correlação entre leitura e escrita era instável entre os grupos, ou seja, dependendo da série escolar, as correlações variavam. Em outras palavras, com o desenvolvimento lingüístico dos aprendizes, a relação entre leitura e escrita também mudou. Por exemplo, na 2ª série a relação entre leitura e escrita era mais em nível fônico e de grafia das palavras, isso, no entanto, não se aplicava aos alunos da 5ª série. Nessa série, outros aspectos passaram a ser relevantes e comuns em leitura e escrita, como o vocabulário e a estrutura sintática, entre outros (cf. Shanahan, 1984:475).

Em termos das relações entre leitura e escrita, os resultados do estudo de Shanahan (1984:475) parecem sugerir que, por exemplo, o conhecimento fônico é o aspecto mais importante da leitura o qual tem relação com o desempenho na escrita para os leitores da 2ª série. Para esses mesmos leitores, a ortografia parece contribuir melhor para a relação leitura e escrita do que as outras variáveis. Por outro lado, segundo Shanahan (op.cit.), as relações entre leitura e escrita para os alunos da 5ª série, por exemplo, revelam que o conhecimento do vocabulário e

da estrutura melhora a escrita e contribui na compreensão da leitura. Segundo o autor, as diferenças observadas entre os resultados apresentados pela 2ª e pela 5ª série mostraram que as atividades desenvolvidas no ensino deveriam levar em conta tais mudanças.

Buscando entender melhor as relações entre leitura e escrita, Shanahan e Lomax (1986) propuseram um modelo chamado interativo. Observe-se que interativo não tem o mesmo sentido do *interativo* anteriormente comentado (cf. Seção 2.1). Interativo aqui diz respeito aos elementos lingüísticos que se correlacionam em leitura e em escrita e podem ser observados.

O modelo proposto por Shanahan e Lomax (op.cit:118) postula que a leitura pode influenciar o desenvolvimento da escrita e, da mesma forma, a escrita pode influenciar o desenvolvimento da leitura. O modelo denominado 'interativo' inclui as mesmas variáveis em leitura e em escrita, já descritas na seção 2.2. Relembrando, em leitura as variáveis incluem análise de palavra, vocabulário e compreensão do texto, e em escrita, ortografia, vocabulário, sintaxe e estrutura. A diferença deste modelo em relação àqueles tomados como pretexto (cf. seção 2.2), é que as relações, nesse caso, resultaram de uma pesquisa feita por esses autores com doze turmas de 2ª série, totalizando 256 alunos, e nove turmas de 5ª série, totalizando 251 alunos. Os autores aplicaram testes distintos para cada série, incluindo testes de análise fonética, de compreensão em leitura, de vocabulário e 'cloze'. Os dados foram analisados quantitativamente.

Os autores tinham como pressuposto que a leitura parte, de modo geral, do nível micro para o macro, em uma única direção, linearmente: das letras para as palavras, dessas para as sentenças e, por sua vez, para o texto. Essa visão foi adotada por Shanahan e Lomax (1986) por acreditarem que as crianças desenvolvem a capacidade para analisar ou decodificar o que está impresso no papel para depois desenvolver a compreensão no nível macro. Esses autores reconhecem que, sob certas condições, o nível macro da compreensão de um texto pode preceder ou substituir o micro, embora o nível de processamento micro

seja usado com maior freqüência do que o macro na leitura. Em escrita, o pressuposto é que o processamento também ocorre na mesma direção, como em leitura.

Os resultados, segundo Shanahan e Lomax (1986), mostraram que o aspecto mais importante do modelo foi a natureza da relação entre as duas habilidades. Por um lado, a leitura teve precedência em relação à escrita. Por exemplo, o conhecimento das palavras refletiu-se na ortografia, mas a ortografia não exerceu influência no reconhecimento das palavras. Isso significa que os aprendizes foram capazes de interpretar o sentido das palavras em leitura, mesmo não sabendo como utilizá-las na escrita. Tais evidências sugeriram haver um vocabulário passivo - característico da leitura, e um ativo - característico da escrita[6]. Por outro lado, a escrita influenciou a leitura através da estrutura do texto. Sendo assim, o nível mais baixo (micro) da escrita teve reflexos no nível mais alto (macro) da leitura, isto é, não houve a necessidade de escrever para que a compreensão em leitura fosse realizada. Finalmente, o domínio ortográfico teve importância para o conhecimento do vocabulário em leitura como um *processo* interpretativo de compreensão. Para os autores, a natureza dessas relações determinou as correlações (interação) entre leitura e escrita.

Segundo Shanahan e Lomax (op. cit.), uma implicação para o ensino decorrente dos resultados é que, contrariamente ao que observaram, a leitura e a escrita deveriam ter o mesmo espaço nos currículos escolares. Salientam que, nas séries iniciais, os programas de ensino tendem a enfatizar a leitura em detrimento da escrita. Contudo, os autores não mostraram como o modelo explicitaria a relação leitura e escrita no ensino.

Embora Shanahan e Lomax (1986) tenham descrito o modelo como 'interativo', não me parece que caracterizaram a leitura e a escrita como tal. A meu ver, o fato de sugerirem que o processamento em leitura e em escrita se dá em uma única direção (do micro para o macro) revela uma concepção de leitura linear e, portanto, não poderia ser visto como um processo interativo.

Seguindo uma perspectiva discursiva, o estudo de Sacanore (1983) mostrou como a aprendizagem através de experiências em leitura e em escrita era compartilhada e contribuía para o desenvolvimento de conteúdos específicos. O autor sugeriu que a relação leitura e escrita poderia ser vista como parte da retórica (descrição, narração e exposição) e das funções do discurso escrito (informar, entreter, persuadir e função estética). Isso significa dizer que um leitor/escritor é capaz de reconhecer, por exemplo, que a leitura tem como função entreter, e sua organização retórica é uma narrativa. Esse mesmo leitor/escritor, por conseqüência, é capaz de produzir na escrita essa função ou organização retórica. Para Sacanore (op.cit.), ao encorajar os aprendizes a identificarem na leitura e produzirem na escrita vários tipos de discurso (ou funções discursivas), os professores estariam ajudando-os a entender o processo de construção de sentidos (p.717).

O ensino da leitura e da escrita, por sua vez, foi compreendido como uma atividade de gerar, organizar e revisar idéias trazidas pelo texto em diferentes discursos ou funções discursivas, somadas às experiências dos leitores/escritores (cf. Konopak, Martin e Martin, 1987).

Entretanto, não me parece que a perspectiva discursiva tenha sido levada em conta, pois, pelo que se observa nos estudos acima, a relação leitura e escrita é estabelecida somente pelo fato de o leitor/escritor reconhecer o tipo de texto, ou seja, narrativo, descritivo e dissertativo, cuja função é entreter, informar e argumentar, respectivamente. Nesse caso, o que parece estar em questão é apenas o reconhecimento de tipologias textuais.

Apesar de as pesquisas acima citadas (cf. Shanahan e Lomax, 1986; Hoffman, 1983; Auten, 1983; Duke, 1987; Ferris e Snyder, 1986; Trosky e Wood, 1982; Oberlin e Shugarman, 1988; Shanahan, 1984; Shanahan e Lomax, 1986; Shanahan, 1987; Sacanore, 1983 e Konopak, Martin e Martin, 1987) representarem o estado da arte na pesquisa em leitura e escrita, algumas lacunas podem ser identificadas, a saber: (a) limitaram-se a descrições de elementos

lingüísticos comuns entre as duas habilidades; (b) focalizaram o *produto* ao testar hipóteses quantitativas na correlação leitura e escrita e (c) não explicitaram o *processo* de construção de sentidos subjacente à relação leitura/escrita.

Em contexto de L2, estudos que investigaram as relações entre o processo de leitura e de escrita são esparsos e, geralmente, nesses casos é dado destaque a uma habilidade. Da mesma forma, pesquisas que investigam o ensino da leitura e da escrita também mostram uma preocupação com uma ou outra habilidade. No ensino é comum a ênfase a uma dessas habilidades em sala de aula, deixando aos aprendizes a tarefa de uni-las quando necessário.

Nesse contexto de L2, os estudos encontrados foram os de Janapoulos (1986) e Deal (1988), replicados por Flahive e Bailey (1993), os quais se preocuparam em descrever se havia correlação entre a quantidade de leitura em L1 e L2 e a proficiência em escrita na L2 (cf. Janopoulos, op.cit.), entre o prazer em ler versus a escrita em L2 (cf. Deal, op.cit.), procurando testar a hipótese do insumo em leitura de Krashen (1987).

A hipótese de Krashen (1987) prevê que toda leitura na língua-alvo seja um ato completamente voluntário feito por prazer, podendo o aprendiz/leitor ler somente o que lhe interessa e o que entender melhor, isto é, a escolha do *que* e *quando* ler depende do aprendiz e daquilo que está à sua disposição; o importante é que a idéia central do que está sendo lido seja compreensível (p.164). Para isso, a leitura deve: (a) ser de interesse, (b) estar de acordo com o nível do aprendiz, (c) não representar para os aprendizes uma preocupação gramatical seqüenciável e (d) estar em quantidade restrita à disponibilidade de tempo e custo do aprendiz. Dessa forma, o aprendiz poderia internalizar ('intake') a língua-alvo através do insumo ('input'), e por conseguinte, melhorar sua competência na língua-alvo a ponto de começar a produzir por escrito. Em outras palavras, a escrita seria uma conseqüência da leitura desde que as condições acima fossem satisfeitas. Com base nesses critérios, os estudos a seguir procuraram testar essa hipótese de leitura.

Janapoulos (1986) procurou determinar se havia relação entre a quantidade de leitura em L1 ou L2 e a proficiência em escrita na L2 de setenta e nove estudantes universitários estrangeiros matriculados em cursos de graduação em uma universidade americana, falantes de sete línguas distintas. Os resultados mostraram que os leitores que liam mais de cinco horas semanais eram também bons escritores. Deal (1988) reproduziu o estudo de Janapoulos com um grupo similar de sujeitos, mas não encontrou relação entre o prazer em ler versus a escrita em L2.

Por sua vez, Flahive e Bailey (1993) reproduziram o estudo de Deal (op.cit.) para testar três hipóteses: (a) há uma relação significativa entre o prazer de ler em L1 e L2 e a escrita em L2, (b) há uma relação entre o rendimento de leitura e a escrita e (c) há uma relação entre o gosto/prazer em ler, o rendimento em leitura e o rendimento na escrita. Nesse estudo, os autores investigaram 40 adultos aprendizes de inglês-L2 de diferentes línguas maternas e observaram em leitura: tempo de experiência em leitura na L1 e L2 e alguns testes de rendimento ou do tipo TOEFL. Em escrita: produção de um ensaio argumentativo, avaliado holisticamente em uma escala de 01 a 09 por dois professores; e em gramática: o estilo escrito/gramatical e um teste para identificar erros contidos em parágrafos.

Os resultados da pesquisa, de acordo com as hipóteses acima, são respectivamente: (a) não há relação entre a quantidade de leitura e a qualidade de escrita, (b) há uma modesta/fraca relação entre o rendimento em leitura e a escrita avaliada de maneira holística, e (c) todas as correlações, da forma como operacionalizadas, não levam ao aumento da proficiência lingüística. Portanto, os resultados mostraram-se insuficientes para explicitar as relações entre leitura e escrita, na medida em que levaram em conta somente a hipótese de Krashen no que diz respeito à relação leitura e escrita.

Os resultados desses estudos para o ensino revelam que a mera exposição informal do leitor à leitura não é suficiente para a construção de sentidos em leitura ou em escrita. Compartilho da percepção de que é necessário desenvolver

nos aprendizes a capacidade de ler, permitindo-lhes articular e interagir com os textos para construir sentidos em L2.

Tendo reportado a alguns estudos que buscaram estabelecer as relações entre leitura e escrita em termos correlacionais, apresento, na seção que se segue, uma proposta de leitura e escrita como processos interrelacionados.

2.4 A leitura e a escrita como processos interrelacionados

Nas seções anteriores delineei o percurso teórico da leitura e da escrita concebidas como processos distintos (cf. Seção 2.1) e relatei alguns estudos que investigaram as relações entre leitura e escrita, em termos de pretexto (cf. Seção 2.2) e em termos correlacionais (cf. Seção 2.3). As relações entre a leitura e a escrita até então pesquisadas consideram apenas o produto da leitura e da escrita. Descrevi também como, em decorrência dessas perspectivas, a leitura e a escrita foram ensinadas.

Não obstante os estudos citados acima, os resultados das pesquisas mais recentes sugerem que as habilidades de leitura e de escrita podem ser investigadas a partir das interrelações entre o *processo* de ler e de escrever, e ensinadas de maneira integrada. Um desses enfoques parece convergir para o ensino da *leitura e escrita como processos de produção e construção de sentidos, resultantes de um processo 'interativo'* (cf. Zamel, 1992 - grifo meu), ambas envolvendo padrões similares de conhecimento e atitudes lingüísticas e discursivas, ou seja, a leitura e a escrita são entendidas como *processos* complexos e multifacetados que envolvem sub-habilidades e experiências anteriores (cf. Reid, 1993:43; Carrell, 1988a; Zamel, 1992, entre outros), além de ser considerado o *propósito* comunicativo e discursivo dos aprendizes (cf. Zamel, 1992).

Tais reflexões conduzem a uma possibilidade de descrever a leitura e a escrita não a partir de elementos lingüísticos que se correlacionam, mas da relação entre o que se reconhece como seus componentes principais, ou seja, texto, leitor e escritor. Uma discussão teórica das relações entre a leitura e escrita decorre, portanto, da perspectiva que considera a interação desses componentes (cf. Zamel, 1992; Eskey, 1993 e Leki, 1993).

O texto pode ser concebido como uma ação de ler e de escrever mediante o uso da linguagem, e, por essa razão, ele também pode ser visto como uma produção em construção, em sua versão original ou forma final, cujo objetivo inicial é construir sentidos (cf. Reid, 1993). Essa ação em construção sugere a incompletude como uma das características dos textos. Segundo Bloome (1993), é a incompletude de sentidos que os textos podem ter que permite concebê-los como texto já durante a sua construção, em que o sentido não se resume a um único representado de forma imóvel à disposição dos leitores e escritores como receptores. A completude é estabelecida pela negociação de sentidos que leitores/escritores realizam com o texto assim que são (re)construídos os sentidos na interação que se estabelece no *processo*.

O texto varia quanto à forma, à função, de acordo com o escritor (conhecimento e experiências anteriores, percepção de interlocutor, conhecimento do tópico e propósito de comunicação) e de acordo com o leitor (suas experiências anteriores, conhecimento do tópico e propósito de leitura).

O leitor é aquele que lê, infere, responde e constitui-se (co)autor do texto. Como autor, os leitores dão um *propósito* às suas leituras, podendo esse mudar a cada vez que voltarem ao texto para outra leitura. Os fatores que envolvem o leitor são, segundo Ruddell e Unrau (1994:999), as experiências e conhecimento anteriores, o próprio processo de construção dos sentidos e os resultados dessa construção. As experiências e o conhecimento anteriores incluem duas condições: *afetivas* (motivação para ler, pré-disposição ao conteúdo e à leitura e aos valores sócio-culturais) e *cognitivas* (conhecimento da língua, de mundo, estratégias,

dentre outras). O *processo* envolve o *propósito*, o *interlocutor*, o planejamento, a organização e a representação do texto. Os resultados desse *processo* decorrem do conhecimento semântico/lexical, das trocas motivacionais, atitudes e crenças dos aprendizes com relação à leitura e à escrita.

Assim como o leitor, o escritor também desempenha um papel similar, ou seja, o escritor é um autor que escreve para um leitor (real/virtual) individualmente, ou para um grupo de pessoas que compartilhem objetivos.

A constituição dos escritores requer, segundo Tribble (1996:43), que os mesmos tenham um certo conhecimento do conteúdo, do contexto, do sistema da língua e do processo de escrita. O conhecimento do conteúdo exige que o escritor esteja familiarizado com conceitos envolvidos em um certo tema; o conhecimento do contexto envolve o lugar em que seu texto provavelmente seja lido, isto é, *onde* e *quem* são seus prováveis interlocutores/leitores; o conhecimento do sistema da língua envolve o próprio sistema da língua-alvo necessário para complementar uma tarefa escrita; o conhecimento do processo de escrita diz respeito ao que é apropriado e adequado para produzir aquele tipo de texto.

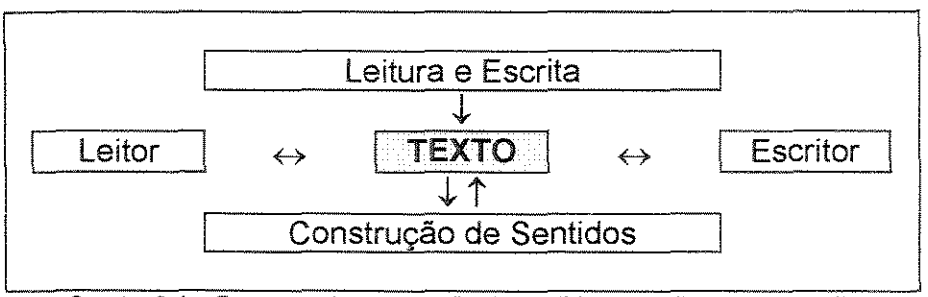
Os leitores e escritores passam, sob o ponto de vista aqui adotado, a se constituírem ativos no processo de construção de sentidos, pois são *planejadores* ao criarem objetivos e mobilizarem conhecimentos existentes; são *produtores* ao darem coerência ao que lêem ou escrevem, fazendo relações com o texto e as ações; e são *editores* ao se constituírem ora como leitores, ora como escritores (pelo papel que desempenham nas idas e vindas ao texto).

As idas e vindas constantes aos textos pressupõem uma reciprocidade entre ler e escrever (texto), uma vez que não se pode escrever sem ler, também porque à medida que se escreve, os sentidos fluem nas páginas. Escrever é uma tarefa que leva os aprendizes a lidarem com pensamentos e experienciarem leituras como processos envolventes e especulativos. Pressupõe-se ainda que rever textos é lidar com incertezas que refletem complexidades e propiciam leituras aproximadas. A escrita e a leitura são abertas à revisão e vistas como um

trabalho contínuo, em progresso, estabelecendo-se dessa forma uma relação dialética. Como sugere Zamel (1992), essas duas modalidades podem evidenciar um

> ... trabalho que mostra como uma relação dialética é estabelecida através da leitura e da escrita e mostra como a leitura e a escrita podem ser um recurso de compreensão e serem direcionadas para uma se aproximar da outra (p.480). (c6)

Portanto, esse movimento do leitor/escritor, enquanto autor, permite-me compreender que a leitura e a escrita possuem uma característica dialógica[7] na construção de sentidos na medida em que há um diálogo entre autor/escritor e leitor, mediado pelo texto. Portanto, estabelece-se uma interação triádica entre texto, leitor e escritor. A compreensão desse *processo* represento no Quadro 2.1 a seguir:



Quadro 2.1 – Processo de construção de sentidos em leitura e em escrita

Fluxograma:
↓ - fluxo contínuo como origem do processo
↓↑ - fluxo contínuo com dupla origem de informação
↔ - relação contínua e constante

O Quadro 2.1 revela como os textos poderiam ser processados pelos leitores na interação entre leitor e texto e igualmente entre o leitor e o escritor, em uma relação triangular decorrente do modo pelo qual os aprendizes se engajam, contribuem e fazem conexões com os textos (cf. Zamel, 1992).

Essa visão de leitura e escrita vistas a partir da interação leitor/escritor e texto traz contribuições também para o ensino. Uma das vantagens, segundo Leki (1993), de uma visão que combinasse leitura e escrita como *processo,* seria a reciprocidade no crescimento intelectual do aprendiz nas duas habilidades, pois para a autora:

> Se usarmos a leitura e a escrita ao mesmo tempo na sala de aula, concentrando-nos em menor proporção no ensino da língua, da leitura e da escrita e mais em permitir aos aprendizes se envolverem intelectualmente com o texto, esse envolvimento com o texto propiciará uma visão de leitura e escrita como processos ativos de construção de sentidos (p.22).[c7]

O argumento a favor dessa visão é o fato de ela contemplar a leitura e a escrita em uma dimensão social. Para Leki (op. cit.), o aprendiz não se limita à leitura de textos publicados, mas textos escritos pelos colegas, confrontando-os com o seu para observar como o sentido foi construído.

Nesse funcionamento recíproco, segundo Hudson (1998), a negociação de sentidos se concretiza na medida em que os escritores, como autores, escrevem com o objetivo de fazer com que seus leitores construam sentidos e, os leitores, por sua vez, lêem com a expectativa de que os autores/escritores tenham tido o cuidado de lhes fornecer pistas suficientes sobre o sentido do texto. Essa é uma perspectiva pragmática (cf. Wallace,1993; Kleiman, 1989 e Hudson op.cit:52), pois a (tentativa de) construção de sentidos é traduzida como sendo uma *ação*, isto é, uma ação que ocorre em um contexto em que é importante saber o *porquê* e o *quê* daquilo que foi produzido é crucial para construir sentidos referentes à ação realizada (ação de ler ou de escrever).

Assim, as relações entre leitura e escrita poderiam ser entendidas em decorrência da possibilidade de essas habilidades serem produtivas na construção de sentidos; da leitura e a escrita terem o texto como ponto comum entre leitores e escritores, e por serem concebidas como *prática social* de uso da língua em uma comunidade discursiva definida.

Em se tratando de formas de construção de sentidos, Zamel (1992) comenta:

> ... a leitura representa uma atividade engajada de construir sentido e, assim, permite aos aprendizes fazer conexões com o texto. A escrita fornece uma oportunidade única para descobrir e explorar essas contribuições e conexões, além de permitir ao leitor dialogar com o texto e encontrar uma maneira particular de entrar nele (p.468). [c8]

A construção de sentidos em leitura/escrita enquanto prática compartilhada entre os participantes permite ao aprendiz experienciar as maneiras pelas quais os recursos ligados à construção de sentidos nessas duas modalidades são usados, assim como as múltiplas facetas que caraterizam o sentido que um texto pode ter e os múltiplos caminhos e/ou práticas de uso, cujos sentidos não residem nos recursos lingüísticos em si, mas no uso que deles é feito.

Para que a língua possa ser usada como *prática social*, seja por falantes nativos ou não nativos de uma língua, é necessário que preencha certos padrões de aceitabilidade social (cf. Widdowson, 1983). Tais padrões exigirão do leitor/escritor que ele use a língua de modo adequado e apropriado. Além disso, o leitor e/ou o escritor, ao construírem sentidos, fazem-no com um *propósito*, sabendo quem são seus *interlocutores* e quais convenções de um tipo particular de negociação são necessárias.

Em se tratando de uso, a leitura e a escrita estão inseridas em *práticas sociais*, constituídas culturalmente (cf. Hall, 1993), cujos membros pertencem a uma comunidade na qual criam, mantêm ou modificam os usos cotidianamente, determinando *quando* e *como* a construção de sentidos melhor esteja adequada ao contexto de uso. A preocupação dos aprendizes é com o que está sendo comunicado para o leitor e para o escritor. A construção de sentidos em leitura e em escrita para os aprendizes flui quando se lê o que as outras pessoas escrevem, e da mesma forma, quando outras pessoas lêem e comentam o que foi escrito, não com o objetivo de avaliação, mas para ajudá-los a expressar o desejado.

Nesse contexto, incluem-se a leitura e a escrita como práticas sociais estabelecidas pela comunidade discursiva da qual os aprendizes fazem parte. Assim, conforme já sugeri anteriormente, a leitura e a escrita são capacidades que não se limitam ao contexto de sala de aula, mas para além dele, uma vez que ler e escrever fazem parte de uma tarefa comunicativa com *propósitos* e *interlocutores* reais, determinada pelas necessidades e interesses do leitor e do escritor, bem

como pelo contexto social e cultural de que fazem parte. Esse contexto é definido como uma *comunidade discursiva*.

Uma *comunidade discursiva* é entendida pelo conjunto de objetivos e valores afins a um determinado grupo e/ou comunidade, caracterizada por mecanismos específicos (gêneros, eventos, propósitos e interlocutores comunicativos, conteúdos discursivos e lingüísticos (cf. Reid, 1993; Swales, 1990 e Hall, 1993)). As práticas de uso da linguagem são determinadas por essa comunidade e veiculadas através de gêneros textuais/discursivos.

Nessa linha de raciocínio, busquei embasamento nos estudos que focalizam *gênero* (cf. Swales, 1990 e Bathia, 1993) para selecionar e diversificar os textos que serão usados no curso de leitura/escrita. Assim, não me limitei ao contexto acadêmico, mas selecionei textos que revelam as práticas do dia-a-dia (cf. Johns, 1997).

Os *gêneros* referem-se às diferentes práticas de uso da língua em atividades sociais concretizadas por meio de diferentes textos. Portanto, nessas práticas a leitura e a escrita passam a requerer procedimentos metodológicos direcionados ao *processo* de construção de sentidos.

Em Lingüística Aplicada, diferentemente da Literatura, *gênero* refere-se a tipos distintos de atividades sociais organizadas através de discursos no interior de uma comunidade discursiva determinada. Nesta tese, *gênero* é entendido como uma atividade social que compreende um conjunto de eventos *comunicativos*, dos quais seus membros compartilham *propósitos* comunicativos e prevêem *interlocutores* (cf. Swales, 1990 e Tribble, 1996:25). Um conjunto de *eventos comunicativos* pode ser constituído, por exemplo, por uma carta comercial como sendo um *gênero* diferente de um artigo científico. Uma carta comercial apresenta características específicas que a torna reconhecível dentro de um número amplo de *gêneros* existentes (cartas pessoais/oficiais, formulários, anúncios, propagandas, artigos de jornal, ensaios, resumos, relatórios de aulas e/ou científicos, dissertações).

Os *gêneros*, tomados sob esse ponto de vista, têm sido foco de pesquisas na área da Lingüística Aplicada. Trabalhos pioneiros nesta perspectiva são o de Swales (1990) e o de Bathia (1993).

Swales (op.cit.) investiga o *gênero acadêmico*, sugerindo maneiras para o seu ensino. O autor utilizou três conceitos chave: *comunidade discursiva*, *gênero* e *tarefa*. Baseei-me nesses conceitos para a elaboração das *tarefas* (cf. Cap. IV).

Com base no estudo de Swales (1990), Paltridge (1995) e Motta-Roth (1997) investigaram como os *gêneros* podem ser reconhecidos e caracterizados pela comunidade discursiva a que estão incorporados. Paltridge (op.cit.) analisou introduções de relatos científicos, procurando observar o *gênero* a partir de uma perspectiva integrada que incorpora aspectos sociais e cognitivos da compreensão e produção da língua. Os resultados mostram que a interação e a co-ocorrência de diferentes aspectos estruturais (macroestrutura do texto, teoria que embasa o relato científico, a lacuna, a justificativa e o contexto, e as relações semânticas – razões e resultados) tipificam o *gênero* discursivamente.

Em contexto brasileiro, Motta-Roth (1997) investigou a organização de sessenta resenhas de livros acadêmicos nas áreas de Química, Economia e Lingüística. A autora observou que, embora as resenhas mostrem algumas regularidades quanto à informação, conteúdo e forma, algumas variações ocorrem com relação à tendência dos resenhadores para responder especificidades da organização epistemológica das respectivas áreas, objeto de estudo, metodologias adotadas e tradição literária. Os resultados sugerem uma conexão entre texto e contexto, além de indicar que as práticas discursivas das áreas específicas devam ser consideradas. A autora, ainda, sublinha que o trabalho com gêneros, desde que observadas as especificidades de cada área, pode ser incluído no ensino de línguas com propósitos acadêmicos.

O enfoque de Bathia (op.cit.), por sua vez, é direcionado à análise de gêneros de diversas disciplinas de modo a definir os traços chaves e os limites

deles. Bathia utiliza-se dos conceitos definidos por Swales, aplicando-os a uma ampla variedade de gêneros. O trabalho de Bathia ilustra como os gêneros podem ser usados no ensino de línguas, particularmente em Inglês com propósitos específicos (ESP) e, especialmente, na escrita de documentos jurídicos e/ou públicos.

Nessa mesma direção, objetivando não somente focalizar *gênero* do ponto de vista acadêmico, pesquisas são realizadas em Universidade Brasileiras (PUC/SP e UFSC). Por exemplo, Alves da Silva (1992) examina entrevistas de pesquisa como um gênero lingüístico; Berber Sardinha (1992) analisa a estrutura de uma 'sessão de trabalho' em apresentação de um projeto de engenharia; Collins (1994) analisa a estrutura de apresentações de conferências; Cunha (1992) investiga a estrutura retórica do gênero 'negociação de correção de produção oral' em turmas de inglês-LE; Ramos (1992) investiga a comunicação comercial como um gênero textual; Santos (1995) analisa a organização retórica de 'abstracts' que acompanham artigos de pesquisa escritos em inglês; Araújo (1996) examina a organização retórica de resenhas da área de lingüística aplicada e como os 'termos não-específicos' organizam este gênero acadêmico, e Meurer (2000) está interessado em gêneros textuais em geral e desenvolve uma pesquisa na qual analisa textos de auto-ajuda como exemplo de gênero textual. Tais estudos mostram que os gêneros podem ser exemplificados por diferentes eventos comunicativos e, por essa razão, tornam-se pertinentes as questões relacionadas ao modo pelo qual os *gêneros* operam, assim como questões relacionadas às evidências de sua organização em contextos culturais mais amplos (ou comunidade discursiva).

Na operacionalização do conceito de leitura e escrita, através da implementação do material, levei em conta a comunidade discursiva a que os sujeitos pertencem. Entendi que somente oferecendo possibilidades de acompanhar as evoluções tecnológicas e variações sociais que atendem ao uso real da língua, os aprendizes ficarão expostos a textos que lhes permitam saber

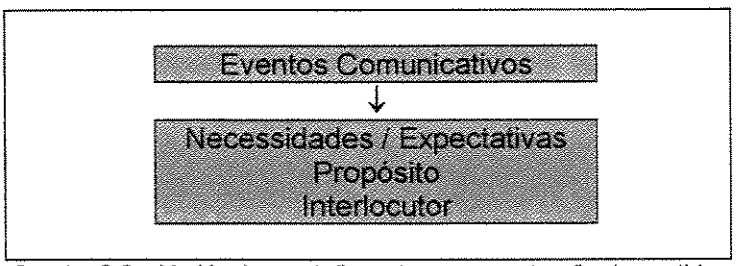
como organizar os recursos lingüísticos e textuais adequados para negociar e construir sentidos na língua-alvo.

Portanto, o termo *gênero* foi considerado somente para a escolha dos textos a serem trabalhados no curso (cf. Cap. IV), porque julguei que, baseando-me em *gêneros,* poderia oportunizar ao aprendiz a leitura e a escrita de textos variados em sala de aula. Metodologicamente, essa escolha não requer um conjunto de textos pré-selecionados sob forma de antologia de leitura, entretanto, ela demanda um conjunto de textos e tipos de tarefas apropriadas aos gêneros de textos específicos. Dessa maneira, a escolha dos textos pode ser feita pelo professor ou pelo aprendiz, dependendo do interesse, da motivação e do propósito, permitindo um tipo de programa flexível. O fato de apresentar flexibilidade possibilita ao aprendiz tornar-se mais sensível ao uso da língua para vários propósitos comunicativos. Em vista disso, os materiais são baseados em dados lingüísticos autênticos, cujo foco não se restringe ao lingüístico (léxico-gramatical), mas inclui as convenções e os procedimentos que compartilham os gêneros focalizados e aqueles com que os aprendizes têm contato.

Além de propiciar um encontro de interesses dos aprendizes, o material baseado em *gênero* promove, sob meu ponto de vista, a consciência e o reconhecimento do sistema lingüístico subjacente ao gênero em particular, e oferece explicações de *como* e *por quê* certos traços da língua produzem determinado efeito e evidenciam valores específicos em certos gêneros.

Os interesses e necessidades dos aprendizes resultam da dimensão social do uso de uma L2. Ela amplia uma abordagem que não se limita a privilegiar a dimensão cognitiva e/ou lingüística, mas envolve uma dimensão social na qual já estão previstos e nela incluídos os aspectos cognitivos e lingüísticos na realização de cada *tarefa* proposta (cf. Cap. III, quando listo algumas necessidades e expectativas dos sujeitos desta pesquisa com relação ao curso de leitura e escrita em L2).

Em síntese, ao trabalhar com *eventos comunicativos*, é necessário levar em conta: necessidades, expectativas, propósitos e interlocutores. O Quadro 2.2 abaixo resume essa visão:



Quadro 2.2 – Variáveis que influenciam na construção de sentidos

Fluxograma:
↓ - fluxo contínuo como origem do processo

Como se observa no Quadro 2.2 os *eventos comunicativos* não compreendem somente o texto em sua representação lingüística, mas seu papel social no ambiente de sua produção.

Em cada *evento comunicativo* há um *propósito*, também comunicativo, que opera como determinante primário da *tarefa*. O termo *tarefa* não tem sido usado como sinônimo de atividade estrutural da língua ou simplesmente como um plano de trabalho. Nesta tese, *tarefa* é compreendida como sendo um conjunto diferenciado e seqüenciado de atividades conduzidas por *propósitos* e objetivos comunicativos e cognitivos relacionados a um evento de leitura/escrita. Por serem seqüenciáveis, as *tarefas* fornecem aos aprendizes uma orientação (início, meio e fim) aos *eventos comunicativos*. Nesse sentido, a simplicidade ou complexidade não pode ser idealizada, mas é previsível, dada a proficiência dos aprendizes. As *tarefas* são também diferenciadas pois permitem ênfase em um *propósito* específico.

Um novo sentido resultará cada vez que houver um *propósito* e um *interlocutor* diferente. Por exemplo, uma mensagem telefônica será anotada de maneira diversa se o interlocutor for alguém da família e não o chefe em uma situação de trabalho. Essa variação, intrínseca ao *evento comunicativo*, permite que o aprendiz produza textos com vistas a um determinado grupo de leitores que interage através da própria produção escrita. Além disso, essa variabilidade

poderá ser maior ou menor dependendo do *gênero* de texto proposto para o aprendiz produzir.

Por fim, com um interesse centrado na investigação da leitura/escrita, procurei descrever o *processo* visando elucidar algumas contribuições para o ensino. No contexto de sala de aula, oferecem-se oportunidades para os aprendizes manipularem os recursos lingüísticos e textuais de modo a construírem sentidos adequados às diferentes situações a que se acham expostos. Portanto, se as necessidades e expectativas dos aprendizes forem prévia e adequadamente estabelecidas, acredito que a sala de aula poderá contribuir para o *processo* de ensino-aprendizagem de leitura e escrita para aprendizes em imersão e de línguas tipologicamente próximas. Como conseqüência, a leitura e a escrita passam a representar uma possibilidade de serem ensinadas de modo integrado e pesquisadas sob o ponto de vista do seu *processo*.

Por essa razão, o cenário de coleta combina sala de aula e protocolos verbais (fora de sala de aula). É sobre isso que trato no próximo Capítulo.

Notas

[1] O conhecimento prévio (cf. Kleiman, 1995, Johns, 1997) refere-se ao conhecimento que o leitor tem ou que ele retira do texto. Fazem parte do conhecimento prévio: o conhecimento lingüístico (formal schemata), o textual (textual schemata) e o conhecimento do assunto (content schemata). O conhecimento lingüístico – compreende o conhecimento da LM ou da L2/LE. O conhecimento textual – compreende o conjunto de noções e conceitos sobre os textos e o conhecimento de assunto – compreende o conhecimento do mundo, além dos textos.

[2] Segundo Wallace (1993:145), a intertextualidade diz respeito ao modo pelo qual uma interpretação ou produção de sentidos de um texto é dependente de outros textos.

[3] Segundo essa hipótese, o insumo (input) ao qual está exposto o aprendiz é a porção de conhecimento que pode ser adquirido/processado (intake), que é somado ao conhecimento que ele já possui (cf. Krashen, 1987:21).

[4] As citações foram traduzidas por mim e, os originais são apresentados no final do capítulo, identificados por (C1), (C2) e (C3), etc.

[5] Estes autores apresentam, em um mesmo estudo, três formas para compreender as relações leitura e escrita. O primeiro, que denominei leitura como pretexto para a escrita; o segundo, escrita como pretexto para a leitura e o terceiro como modelo correlacional de leitura/escrita (cf. seção 2.3). Para descrever esses modelos e explicitar as relações entre leitura e escrita, os autores se utilizam das mesmas variáveis, isto é, em leitura: análise de palavra, vocabulário e compreensão do texto; em escrita: ortografia, vocabulário, sintaxe e estrutura.

[6] Os termos passivo/ativo têm sido usados para diferenciar a leitura da escrita, sendo a primeira considerada uma habilidade passiva e a segunda, ativa. Entretanto, Nation (1990), ao explicitar o que estaria envolvido no conhecimento de uma palavra, sugere que isso depende da condição na qual a palavra foi aprendida, isto é, somente para uso receptivo (compreensão ou leitura) ou para uso receptivo e produtivo (compreensão, fala, leitura e escrita). Segundo o autor, o conhecimento passivo envolve saber uma palavra e ser capaz de reconhecê-la quando ela é vista ou ouvida. O conhecimento produtivo, por sua vez, é uma extensão do receptivo. Entretanto, para Corson (1983), a distinção ativo/passivo é melhor descrita como um vocabulário motivado e inclui todas as palavras que precisamos usar sem nenhuma reserva quanto ao seu uso para nos comunicarmos com outras pessoas no cotidiano. Um vocabulário passivo, explicita Corson, inclui o vocabulário ativo do aprendiz como um importante subgrupo. O vocabulário ativo difere do passivo porque também inclui o vocabulário não motivado do aprendiz. O vocabulário não motivado, por sua vez, divide-se em duas outras categorias: a primeira inclui aquelas palavras que são parcialmente entendidas mas não suficientemente conhecidas para uso; a segunda fica fora do conjunto de palavras necessárias para o uso na comunicação diária.

[7] Dialógico é compreendido aqui nos termos de Bakhtin (1988). Segundo ele, a dialogia é constitutiva do sentido da linguagem. Lugar onde se encontram os textos; o encontro daquele que está concluído e do que está sendo elaborado pelo leitor/escritor como autor. Este enfatiza, em sua teoria, o diálogo intertextual na compreensão/produção, opondo-se à relação objetiva do conhecimento. Para ele, a comunicação só existe na reciprocidade do diálogo e isto é central na produção de sentidos em leitura/escrita. Ao ser considerada essa relação, leva-se em conta o princípio da dialogia como fundamento da linguagem. Em se tratando de textos, a concepção de diálogo de Bakthin é tratada enquanto diálogo entre os interlocutores, através da interação verbal e aquela mediada pelo texto. Quanto à concepção de dialogia entre interlocutores, alguns aspectos devem ser considerados: a interação entre os interlocutores é o princípio fundador da linguagem – não há dialogia se não houver essa interlocução entre leitor/escritor mediada pelo texto que os une. O sentido do texto depende da relação entre sujeitos e a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constitui sujeitos produtores do texto – autores. Ademais à definição do diálogo entre os interlocutores, o diálogo é também com outros textos, não no sentido repetível, mas objeto único, irreproduzível, caracterizado pela intertextualidade. Finalmente, a concepção de diálogo leva em conta a relação entre sujeitos e a relação desses com a sociedade. Na relação dos sujeitos com a sociedade, Bakthin salienta a questão da variação e das múltiplas facetas que caracterizam o sentido que um texto pode ter. Essas relações ocorrem como fato social da interação que se cumpre entre os textos. Em outras palavras, a concepção de diálogo de Bakthin é constitutiva da linguagem enquanto fenômeno heterogêneo, não entendido como uma conversa entre duas pessoas, mas pela leitura e pela escrita compreendidas como formas de produzir sentidos possíveis e previsíveis no texto, como um tipo de diálogo.

Citações originais

(c1) ... in the all relations between the reading and writing variables emanate from reading to writing (cf. Shanahan e Lomax, 1986:117).

(c2) Word Analysis in the first of these components; it represents the ability to decode words through the use of sound-symbol relationships. The next component is knowledge of vocabulary or word meanings. The final component, text comprenhension, includes the ability to interpret the meanings of sentences and passagens (cf. Shanahan e Lomax, 1986:117).

(c3) Spelling refers to the hability to produce words that are spelled accurately through the use of sounf-symbol relationships and complex ortographic rules. Vocabulary is the ability to use a wide range of different words in writing. Syntax includes the ability to structure meaning in a complex manner within sentences, and story structure refers to the ability to relate events using a diversity of organizational (i.e., story grammar) components (cf. Shanahan e Lomax, 1986:117).

(c4) Most studies of the relationship have not entailed hypotesis or descriptions of the process that extended beyond the specific hypotheses tested in the particular studies. This is in part because this research has failed

to treat reading and writing as a constellation of interrelated process that utilize a number of knowledge bases (cf. Shanahan e Lomax, 1986:116).

(c5) Previous research has often defined the relations in terms of single components of reading and writing. Such studies estimate the amount of influence exerted by one aspect of reading or writing on another, but they do not suggest how such influences generalize across other aspects of either process.
Research has failed to indicate the orderings of sequences of relations that exist between the various components of reading and writing. It has not indicated how and when various components of reading and writing come into play, or how various changes in component process of reading or writing are mediated or incorporated in other component process (cf. Shanahan e Lomax, 1986:116).

(c6) ... works demonstrate how a dialectical relationship is established through reading and writing, how reading and writing can inform, be a source for understanding, and be brought to bear upon one another (cf. Zamel, 1992:480).

(c7) If we use reading and writing reciprocally in the classroom, focusing less on teaching language, reading or writing and more on allowing students to engage intellectually with text, this engagement with text fosters a view of reading and writing as active construction of meaning (cf. Leki, 1993:22).

(c8) Reading, then, if it is to represent engaged and meaning-making activity, must allow for the ways in which readers contribute to and make connections with the text. Writing provides a unique opportunity for discovering and exploring these contributions and connections, for it allows the reader to dialogue with a text and find a particular way into it (cf. Zamel, 1992:468).

Capítulo III

A Metodologia da Pesquisa

No capítulo anterior, busquei construir uma base teórica para operacionalizar um conceito de leitura e escrita como processos interrelacionados. Nesse percurso teórico mostrei diferentes perspectivas que procuraram explicitar como a leitura e a escrita têm sido estudadas e ensinadas.

Neste capítulo, apresento os pressupostos metodológicos adotados na coleta dos dados desta pesquisa, descrevendo os instrumentos utilizados em sala de aula (cf. Seção 3.1), fora da sala de aula (cf. Seção 3.2) e o perfil dos sujeitos (cf. Seção 3.3), respectivamente.

O desenho metodológico procura levar em conta as limitações teóricas e metodológicas de estudos que envolvem línguas próximas (português e espanhol) e de estudos que investigam a leitura e a escrita.

O cenário para a coleta de dados é um curso de Leitura e Escrita de PE-L2 (cf. Cap. IV). O curso foi ministrado por mim no primeiro semestre de 1998, especificamente, no período de março a julho/98, totalizando 60h/a. Nesse mesmo espaço, um curso similar é oferecido semestralmente pelo programa de Português para estrangeiros na Universidade Federal do RS – PE-L2/UFRGS, denominado 'Curso de Leitura e Produção Escrita' e destinado, de preferência, a estudantes hispano-falantes.

A coleta de dados foi conduzida por meio de instrumentos característicos da pesquisa etnográfica (cf. Erickson, 1986). Uma de suas caraterísticas metodológicas é a utilização de diversos instrumentos e métodos de coleta e de análise de dados - conhecida como triangulação (cf. Van Lier, 1990:12)[1]. A

triangulação amplia as possibilidades de observação (cf. Erickson, 1986), reduzindo a intersubjetividade advinda da coleta e da análise dos dados.

Os dados de sala de aula constituíram-se de observações, anotações e gravações em áudio das próprias aulas, complementados por questionários e por protocolos verbais em sessões introspectivas (cf. Ericsson e Simon, 1980; Faerch e Kasper, 1987; Cohen, 1989 e 1998; Zamel, 1983 e Raimes, 1985).

Nesta pesquisa, além da triangulação de instrumentos de coleta, adoto a triangulação de dados de *processo* (observações, anotações, gravações das aulas e introspecções) e de dados de *produto* (questionário, produções escritas nas aulas e resumos orais e escritos feitos durante as aulas e durante as *tarefas* de introspecção).

3.1 Coleta de dados em sala de aula

Os instrumentos em sala de aula permitem coletar dados que se caraterizam, segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991) e Moita Lopes (1996), como fotografias daquilo que ocorre no ensino pela explicitação das tentativas de aprender/ensinar línguas.

Essas tentativas propiciam ao pesquisador observar a interação entre fatores situacionais e experiências anteriores dos sujeitos envolvidos, em uma comunidade de leitores e escritores, cujas condições permitem que sejam implementadas práticas que promovam a leitura e a escrita (cf. Zamel, 1987). Além disso, os dados de sala de aula, segundo Van Lier (1990) caracterizam-se por ações que (1) ocorrem em um contexto e são típicas à maioria dos aprendizes de língua; (2) permitem que se descreva o que foi feito e aconteceu durante uma determinada prática que influenciou uma ação e que implicações posteriores puderam ser observadas; (3) provêm de rotinas prováveis de acontecer e previstas pelos participantes (professor e aprendizes); (4) revelam a competência comunicativa real dos aprendizes e (5) mostram o trabalho cognitivo dos

aprendizes, não diretamente mensurável em termos de quantidade de produto, mas pela qualidade da produção de língua.

As reflexões sugeridas pelos autores mencionados acima fazem-me concluir que, em sala de aula, posso confrontar *processo/produto* de leitura e de escrita e material proposto. Esse confronto mostra-me aquilo que os aprendizes fazem quando lêem ou escrevem em um cenário que objetiva promover a aquisição/aprendizagem de leitura e de escrita e fornece-me elementos que evidenciam as influências do ambiente e dos fatores situacionais (estar em imersão e envolver línguas próximas).

Os questionários visaram a obter dos sujeitos informações a respeito de suas experiências e vivências anteriores como aprendizes de PE-L2 (cf. Anexo I – que trata do perfil).

As gravações das aulas foram realizadas com um mini-gravador colocado no centro de uma mesa ao redor da qual se sentaram os alunos. Diversas vezes, quando distante do sujeito durante sua participação ou intervenção (perguntas e/ou esclarecimentos) em aula, algumas de suas verbalizações não foram audíveis. As gravações das aulas referem-se à implementação das *tarefas* de leitura/escrita (cf. Cap. IV).

Na primeira aula, explicitei para os sujeitos o objetivo do estudo e justifiquei a presença do gravador. Alguns não se sentiram confortáveis com a presença do equipamento, permitindo, contudo, que as gravações em áudio fossem feitas a partir da segunda aula.

As anotações das aulas diziam respeito a como os sujeitos vivenciaram, sob meu ponto de vista, o material a que foram expostos. Elas focalizavam os seguintes aspectos: (1) reação dos sujeitos no que concerne às *tarefas* propostas; (2) funcionamento do material – sucessos/insucessos da *tarefa* proposta; (3) pontos relevantes da aula; (4) anotações sobre as atividades extras que surgiam e que não estavam previstas no planejamento; (5) dificuldade/facilidade dos sujeitos

percebidas por mim, que surgiam durante as aulas; e (6) dificuldade/facilidade apontadas pelos próprios sujeitos.

3.2 Protocolos verbais

Apesar de os dados coletados em sala de aula mostrarem o *processo* de ensino-aprendizagem dos sujeitos durante o curso, não foram suficientes para descrever o *processo* de leitura e de escrita de cada sujeito individualmente. Sendo assim, os dados coletados por intermédio de protocolos verbais em ambiente externo à sala de aula permitiram-me observar em detalhes esse *processo*. Esses dados, além da observação contínua em sala de aula, serviram como um instrumento de avaliação dos sujeitos, uma vez que não propus outro instrumento formal de avaliação, tais como provas parciais ou prova final.

Protocolos verbais são verbalizações feitas pelos sujeitos sobre seu *processo* de construção de sentidos em L2, tanto na tarefa de leitura quanto na de escrita. Eles são considerados uma técnica mentalista, utilizada em Lingüística Aplicada e em Psicologia, por referirem-se, genericamente, aos diferentes métodos de investigação de processos mentais (cf. Cavalcanti, 1989), por meio dos quais obtêm-se dados provenientes de declarações dos próprios sujeitos sobre a maneira como organizam e processam uma determinada informação (cf. Faerch e Kasper, 1987 e Moita Lopes, 1996).

Segundo Cavalcanti (1989:137), a técnica mentalista foi o principal instrumento de pesquisa na Psicologia Estrutural, além de ter sido utilizada na Psicologia Funcional. Com o surgimento do behaviorismo, que propunha à Psicologia um papel exclusivamente empírico e baseado na experimentação, a técnica mentalista foi descartada porque acreditava-se que seus dados e resultados representavam um caos de informações. No final da década de 50, a pesquisa em Psicologia começou a direcionar seu foco à cognição e não mais ao comportamento. A fonte para a explicação do pensamento, passou a ser vista

como parte da teoria do processamento da informação. A técnica mentalista passa então a ser importante para estudos que se interessam por *processo.*

Kleiman (1990) observa que *'a inacessibilidade dos processos de leitura e de escrita aproximou a metodologia de investigação, isto é, os psicólogos cognitivistas interessados no processo de produção de textos desenvolveram a técnica de análise de protocolos verbais'* (p.96), e essa técnica passou a ser também utilizada, como já mencionei, nas pesquisas em leitura.

A opção pela utilização de *protocolos verbais* na coleta de dados justifica-se pela ênfase que esse tipo de instrumento dá aos aspectos qualitativos do *processo* de compreensão e de produção, além de ser o que permite uma maior aproximação do processo de leitura (cf. Scaramucci, 1995:124) e de escrita dos sujeitos. Especificamente nesta pesquisa, os *protocolos verbais*, por meio da introspecção, permitem-me olhar de modo transversal (*cross-sectional*) o processo de aquisição de leitura e escrita em momentos distintos.

A técnica mentalista, segundo Cohen (1989 e 1998), pode ser classificada em três categorias: *auto-relato, auto-observação* e *auto-rev*elação ou *protocolo verbal.* Vejamos cada um deles a seguir.

O *auto-relato* diz respeito às afirmações do sujeito em relação ao seu próprio comportamento ou *processo* enquanto lê ou escreve, refletindo os conceitos que tem como leitor ou escritor e as crenças sobre o modo de aprender línguas. As afirmações feitas pelos sujeitos não se referem a nenhum acontecimento lingüístico em particular, isto é, não há nenhum evento específico a ser concretizado; são somente generalizações feitas.

A *auto-observação* refere-se às afirmações que o sujeito faz de seu comportamento a partir de algum acontecimento ou de alguma *tarefa* que lhe é proposta. Nessa modalidade, há um evento específico em que os sujeitos fazem uma análise ou julgamento de valor sobre o seu *processo.* Essas afirmações podem ser introspectivas ou retrospectivas. A *auto-observação* introspectiva caracteriza-se por verbalizações simultâneas à realização da *tarefa*; a *auto-*

observação retrospectiva caracteriza-se por verbalizações que ocorrem após a realização da *tarefa*, podendo ser imediatas, isto é, o sujeito verbaliza logo após a realização da *tarefa*, ou posterior, ou seja, as verbalizações ocorrem após um certo tempo da realização da mesma (cf. Cohen, 1989 e 1998 e Faerch e Kasper, 1987).

Finalmente, a *auto-revelação,* como a auto-observação, diz respeito às afirmações que o sujeito faz enquanto processa informações de um evento específico. Entretanto, os sujeitos não fazem uma análise do *processo* nem fazem julgamento de valor, mas a atenção centra-se na interação do sujeito com a *tarefa.* Portanto, a *auto-revelação* é uma maneira de o sujeito *pensar alto* sobre o seu comportamento sem a preocupação de editar ou analisar dados. Na *auto-revelação* há duas modalidades: *protocolo verbal ou protocolos de pausa* (cf. Faerch e Kasper, 1987 e Cohen, 1998).

O Quadro 3.1 resume as caraterísticas dos três tipos de relatos verbais:

Auto-relato	Auto-observação	Auto-revelação
- não há um evento; - são rótulos que os sujeitos dão a si mesmos; - são crenças dos sujeitos em aprender línguas.	- há um evento; - são exames do próprio comportamento: introspectiva e retrospectivamente; - há análise do processo feita pelo sujeito;	- há um evento; - não há exame de comportamento feito pelo sujeito; - há uma preocupação do sujeito em realizar o evento, não com o comportamento; - a análise é feita pelo pesquisador.

Quadro 3.1 – Categorias de relatos verbais, baseados em Cohen (1989 e 1998)

Embora seja uma técnica cuja ênfase é dada aos aspectos qualitativos do *processo*, a qualidade dos dados, no entanto, depende do sucesso, ou não, do sujeito em realizar a *tarefa* envolvendo a técnica. Algumas desvantagens e vantagens são apontadas nesse sentido.

As primeiras críticas sugerem que grande parte dos processos cognitivos são inconscientes e, por isso, inacessíveis à verbalização (cf. Krings, 1987; Cohen, 1989 e 1998 e Ericsson e Simon, 1980), sendo incompletos em decorrência desse fato (cf. Krings, 1987; Cohen, 1989; Rankin, 1988; Ericsson e Simon, 1986 e Haastrup, 1987). A esse respeito, particularmente Cohen (1989) salienta que essa crítica está ligada ao fato de que '*muito da aprendizagem da*

língua ocorre em nível inconsciente e é inacessível à sondagem' (p.8). Muito embora Seliger (1983) sugira que os dados de protocolos sejam uma fonte de informação do modo como os sujeitos usam o que aprenderam ou sabem da língua, mostrando aspectos mais direcionados ao uso e menos à aprendizagem.

Outra crítica, apontada por Ericsson e Simon (1980) e discutida por Cohen (1998), diz respeito à possibilidade de a informação não ser diretamente acessível, pelo fato de a execução de uma *tarefa* ser automática e a situação de coleta de dados poder forçar o sujeito a produzir uma 'resposta' que não revele seu real processo de pensamento. Finalmente, Cohen (op.cit.) comenta que os protocolos têm sido criticados por intervirem potencialmente na realização de uma *tarefa*. Em uma *tarefa* de leitura, por exemplo, o sujeito poderia direcionar sua atenção à verbalização do que compreendeu, interferindo assim no processo, ou produzir dados diversos, variando de acordo com o tipo de instrução dada, suas características pessoais, o tipo de material utilizado (texto, figura, etc.), a natureza da análise dos dados e a língua em que o relato é feito (L1 ou L2).

Apesar de os proponentes dessa técnica reconhecerem a existência de problemas, estes podem ser minimizados pelo planejamento da pesquisa e por dados provenientes de diferentes instrumentos de coleta e de análise (cf. triangulação).

Ainda outra limitação diz respeito ao fato de os tipos de protocolos não resultarem em dados puros, pois uma *auto-revelação* pode, por exemplo, produzir dados de *auto-observação* ou outra combinação qualquer de relatos. Além disso, segundo Cohen (1989 e 1998), é difícil poder afirmar que durante determinado relato o sujeito está verbalizando sem análise ou está observando seu comportamento.

Por outro lado, uma vantagem, para Cohen (1998:38), em usar *protocolos* está relacionada à possibilidade de se obter dados detalhados sobre quais informações são processadas durante a realização de uma *tarefa* ou de um *evento*. Portanto, os dados de relatos verbais, se coletados com cuidado e

interpretados com compreensão das circunstâncias sob as quais foram obtidos, revelam o *processo* de construção de sentidos da leitura e da escrita.

Apesar das limitações acima apontadas, os *protocolos verbais* têm sido utilizados em inúmeros estudos sobre leitura (cf. Ericsson e Simon, 1987; Grotjahn, 1987, Cohen, 1987; Haastrup, 1987; e Cavalcanti, 1989 e Scaramucci, 1995, em contexto brasileiro), tradução (cf. Dechert, 1987; Höslscher e Möhle, 1987; Gerloff, 1987; Krings, 1987 e Zimmermann e Schneider, 1987) e escrita (cf. Raimes, 1985 e Rankin, 1988), dentre outros.

Uma vez definidos os *protocolos verbais*, apresentarei os procedimentos de coleta dos dados introspectivos e os intervalos das sessões.

O processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita em PE-L2

Início do curso - 1º. Introsp.	*Final do curso- 2º. Introsp.*
⇓	⇓
o processo de construção de sentidos em detalhes	*o processo de construção de sentidos em detalhes*

A primeira sessão permitiu-me diagnosticar como os sujeitos construíam sentidos em leitura e em escrita, ou seja, que dificuldades apresentavam com relação a essas duas habilidades antes de iniciarem o curso. A segunda evidenciou dados individualizados após o término do curso (Anexo III).

As introspecções foram realizadas em duas sessões distintas: uma no início e outra no final do curso. Ambas tinham como objetivo analisar de maneira detalhada o processo de construção de sentidos em leitura/escrita de cada um dos sujeitos, como já afirmei anteriormente.

Uma sessão de familiarização[2] dos sujeitos com a técnica precedeu a primeira sessão. Todos os *protocolos* foram realizados em minha presença apesar de a presença de um pesquisador não ser defendida durante a realização da tarefa. Em pesquisa realizada com leitura, utilizando a técnica de protocolos de pausa, Scaramucci (1995), por exemplo, ressalta que a presença de alguém ou do pesquisador durante a realização de tarefa poderia 'inibir os sujeitos, além de encorajar uma interação leitor-texto-pesquisador' (p.124). Entretanto, um estudo

piloto[3], conduzido anteriormente por mim, com sujeitos hispano-falantes, mostrou que a presença de alguém, por exemplo um pesquisador, durante a realização do *protocolo verbal*, parecia ser importante para o desempenho do sujeito na *tarefa*. Contudo, limitei-me a fazer breves interferências para sugerir e/ou clarificar questões visando a direcionar o *processo* do sujeito. Perguntei, por exemplo, *o que você estava pensando quando parou aqui* (apontando para um determinado trecho ou palavra do texto) ou *o que você estava pensando ou pensou quando leu/viu a palavra 'X'*, entre outros.

Cada uma das sessões introspectivas foi proposta a partir de três *tarefas,* conforme conceito apresentado no Cap. II: leitura, escrita e leitura e escrita integrada e realizadas individualmente pelos sujeitos.

Os textos escolhidos para as sessões introspectivas incluíram gêneros diversos. Os critérios adotados para a escolha dos textos foram: (a) extensão daqueles trabalhados em aula; (b) familiaridade com o assunto; (c) familiaridade com o léxico e (d) facilidade de acesso pelos sujeitos (jornais e revistas de grande circulação).

As instruções utilizadas para explicitar os procedimentos de realização das sessões foram semelhantes e dadas por escrito (cf. Anexo III). Algumas variaram de uma sessão introspectiva para outra em alguns aspectos, ou seja, *propósito*, *interlocutor* e *gênero*. O Quadro 3.2 ilustra as especificidades de cada *tarefa*:

	Tarefa em leitura	**Tarefa em escrita**	**Tarefa combinada**
		1ª Sessão Introspectiva	
Propósito	Resumir oralmente a compreensão do texto-base	Relatar por escrito a compreensão da tabela	Relatar por escrito a compreensão do assunto do texto-base
Interlocutor	-	-	-
Gênero	Resumo	Relato	Relato
		2ª Sessão Introspectiva	
Propósito	Resumir e argumentar oralmente	Solicitar informações por escrito	Opinar por escrito sobre o tema
Interlocutor	Amigo que não gosta de TV	Universidade	Brasileiros em geral
Gênero	Informativo	Carta	Informativo

Quadro 3.2 – Orientações dadas aos sujeitos para a realização das tarefas introspectivas

A primeira sessão (Anexo III) está resumida no Quadro 3.3:

1ª. sessão – março/98	Tarefa em Leitura	Tarefa em escrita	Tarefa Combinada
Tema	Dificuldades em se conseguir uma moradia própria no Brasil.	Consumo de alimento de origem animal no Brasil no período de 1990 a 1997	Mudanças climáticas ocorridas na região
Foco	Constitui-se no relato dos procedimentos e vantagens para o comprador adquirir um imóvel.	Constitui-se de um relato, sob a forma de gráfico, de uma relação de alimentos com percentuais de consumo	Constitui-se de um relato das condições climáticas do Estado do RS
Fonte	ZH – Economia, 12/02/98	ZH - Geral, 08/0298	ZH – Geral, 12/02/98
Título	Casa própria – Caixa vai financiar imóvel na planta	Consumo de origem animal	Frio surpreende gaúchos
Palavras	346 palavras	Gráfico	453 palavras
Parágrafos	Quatro parágrafos	Gráfico	Seis parágrafos

Quadro 3.3 – Primeira sessão introspectiva

A segunda sessão (Anexo III) está resumida no Quadro 3.4:

3ª. sessão – julho/98	Tarefa em Leitura	Tarefa em escrita	Tarefa Combinada
Tema	Televisão	Carta dirigida a uma Instituição Educacional Brasileira	Velhice e os problemas dela decorrentes
Foco	Apresenta argumentos a favor da televisão como meio de comunicação de acesso à população em geral	Solicita informações	Trata da velhice e dos problemas dela decorrentes constituindo-se de explicações sobre a situação do idoso
Fonte	Revista Imprensa Mídia – Ano III, número 42	-	Revista Amanhã, via Internet, em 28/06/98
Título	A televisão: o veículo do século XXI	-	O peso da Idade
Palavras	493 palavras	-	463 palavras
Parágrafos	Quatro parágrafos	-	Cinco parágrafos

Quadro 3.4 – Segunda sessão introspectiva

3.3 Perfil dos sujeitos

O perfil dos sujeitos foi obtido a partir das informações provenientes do questionário (Anexo I) que buscava os dados pessoais e as necessidades e expectativas dos sujeitos com relação à leitura/escrita em PE-L2.

De um total de seis aprendizes que freqüentavam o 'Curso de Leitura e Produção Escrita', três deles foram selecionados como sujeitos desta pesquisa. Os três são falantes nativos de espanhol, sendo um proveniente da Argentina e dois provenientes do Uruguai, selecionados a partir dos seguintes critérios:

1. estudar ou trabalhar no Brasil e ter necessidades cotidianas e acadêmicas a curto prazo para ler e escrever em L2;
2. ter predisposição para colaborar com a pesquisa, principalmente, tempo para realizar as sessões introspectivas;
3. ter graduação em seu país de origem;
4. ter tempo de permanência no Brasil variando entre doze e dezessete meses.

Dois sujeitos são do sexo feminino (**SL** e **SD**) e um é do sexo masculino (**SM**); todos com idade média de 30 anos. Moram na região metropolitana de Porto Alegre/RS e vieram ao Brasil por razões diversas. A seguir descrevo cada um dos sujeitos.

SL, 26 anos, é argentina e está morando no Brasil há um ano. Seu objetivo é viver e trabalhar aqui em definitivo. Para **SL,** a principal necessidade em aprender a língua é comunicar-se oralmente e por escrito, visando um melhor desempenho em L2. Acredita que o curso de Leitura e Produção Escrita será uma oportunidade para aprender a ler e a escrever melhor.

Bacharel em Turismo por uma Universidade de seu país, **SL** atualmente freqüenta um curso de especialização na área de Ciências Sociais na UFRGS (Integração no Mercosul), além de atuar como professora de espanhol como LE em escolas de idiomas.

As dificuldades em relação à língua-alvo, segundo **SL,** estão na compreensão oral, principalmente em situações em que as pessoas falam muito rapidamente. Nesses casos, torna-se difícil a compreensão do que está sendo dito e, para isso, necessita de maior concentração e atenção nos movimentos dos lábios de seu interlocutor para compreender. Quanto à compreensão em leitura, as dificuldades apontadas pelo sujeito dizem respeito à compreensão geral de alguns textos quando neles é utilizado vocabulário restrito a uma área de conhecimento com a qual não tem contato, além de ter problemas com algumas classes gramaticais. Como exemplo, citou o uso das conjunções, dos comparativos e dos superlativos. Na produção escrita, o problema é a pontuação,

segundo palavras do sujeito. Na produção oral, **SL** acredita não ter dificuldades, com exceção de alguns sons que, sob seu ponto de vista, não têm o correspondente na L1, como nos casos dos sons /ʃ/ ou /ʒ/, correspondendo às letras 'X' e 'J', respectivamente.

SL já fez cursos de português em escolas de idiomas e durante a graduação em seu país. Em tais instituições, a ênfase era dada à gramática e à conversação. No curso de graduação, no período de quatro semestres, a língua portuguesa foi disciplina de LE optativa.

Em conversa informal, **SL** comentou que no último semestre de português como LE na graduação, foi utilizado o livro Avenida Brasil I, material considerado difícil por **SL**. As dificuldades diziam respeito ao fato de esse material propor atividades simulando 'situações reais de uso da língua' que, ao seu ver, constituíam-se em atividades artificiais para os aprendizes.

SM, 30 anos, é uruguaio e está morando no Brasil há um ano e cinco meses para realizar Doutorado em Ciência Política na UFRGS. **SM** é formado em Ciências Sociais por uma Universidade do Uruguai, na qual também é professor.

Para **SM**, as expectativas para com o curso dizem respeito ao desejo de aprender as estruturas gramaticais e as regras para escrever e falar melhor, uma vez que necessita dessas habilidades tanto no contexto do cotidiano quanto, e sobretudo, no contexto acadêmico. **SM** acredita não ter problemas na compreensão oral e na leitura em L2, mas acredita ter dificuldades na produção oral e escrita, porém não salienta quais. **SM** nunca freqüentou curso de Português quer seja como LE quer seja como L2. O que sabe e usa da língua é decorrente do período em que se encontra em imersão.

SD, 35 anos, é uruguaia e mora no Brasil há um ano e dois meses, tendo vindo para acompanhar familiares em atividades diplomáticas. É formada em Pedagogia por uma Universidade do Uruguai e atualmente atua como professora de espanhol como LE em escolas particulares de níveis fundamental e médio.

Sua expectativa para com o curso é aprender a se comunicar com maior facilidade com falantes de português e a escrever melhor, pois nunca escreveu em L2 anteriormente. **SD** acredita que o curso a ajudará a melhorar seu desempenho como professora de Espanhol. **SD** relatou ter enfrentado problemas de comunicação em sala de aula com alunos de 5ª. e 6ª. séries do Ensino Fundamental, uma vez que seus alunos não a compreendiam. Em sua opinião, 'as aulas se tornavam um caos'.

SD acredita que suas dificuldades com a L2 estão relacionadas à compreensão oral, especialmente quando as pessoas falam muito rapidamente. Sobre a leitura, não fez qualquer comentário. Na produção oral e escrita, afirma ter dificuldades, sem, no entanto, especificar quais. Finalmente, **SD** salienta que é a primeira vez que freqüenta um curso de português como L2 ou LE.

O Quadro 3.5 abaixo resume os perfis dos sujeitos.

Sujeitos / Perfil	SL	SM	SD
Idade	26	30	35
Pais de origem	Argentina	Uruguai	Uruguai
Formação	Bacharel em Turismo	Ciências Sociais	Pedagogia
Tempo no Brasil	1 ano	1 ano e 5 meses	1 ano e 2 meses
Atividade acadêmica no Brasil	Especialização	Pós-graduação – Doutorado	Nenhuma
Atividade profissional no Brasil	Professora	Nenhuma	Professora
Cursos de PE-L2/LE	Sim / 2 anos	Não	Não

Quadro 3.5 – Perfis dos sujeitos

Resumindo, as expectativas e necessidades do grupo com relação ao curso de leitura e escrita podem ser visualizadas no Quadro 3.6 a seguir:

Expectativas	Necessidades
. melhorar as produções escritas – estruturas gramaticais e regras formais da língua-alvo; . dominar a gramática da língua-alvo; . escrever/falar fluentemente na língua-alvo; . sanar problemas de compreensão.	. redigir trabalhos de pesquisas; . aperfeiçoar a produção oral e escrita; . atingir uma melhor compreensão e produção na língua alvo para desempenhar suas funções no estudo/trabalho com mais eficiência.

Quadro 3.6 – Necessidades e expectativas do grupo

Como se pode observar, os sujeitos apresentam uma convergência de interesses no que diz respeito às necessidades de uso da língua-alvo em diversas situações e contextos.

As dificuldades apresentadas pelos sujeitos com relação a L2 são resumidas no Quadro 3.7 que se segue:

Modalidade da língua	Dificuldades
Compreensão oral	. interações com pessoas que falam muito rápido, necessitando, nesses casos, concentração e leitura labial para uma melhor compreensão.
Compreensão escrita	. palavras de áreas desconhecidas/técnicas; . compreensão geral de alguns textos; . alguns itens gramaticais.
Produção oral	. léxico técnico; . estruturação de textos; . alguns sons, tais como: /ʃ/ ou /ʒ/, etc.
Produção escrita	. estruturação de textos; . vocabulário.

Quadro 3.7 – Resumo das dificuldades com a L2 apontadas pelos sujeitos

Finalmente, o questionário requeria que os sujeitos listassem os gêneros de textos com os quais gostariam de trabalhar no curso. Os gêneros mencionados são, pela ordem de escolha, na escrita: resumos para o professor, artigos da área de estudos, ensaios, relatórios acadêmicos, trabalhos em seminários e/ou congressos da área e bilhetes. Na leitura: artigos da área de estudos, artigos de jornais, textos literários e anúncios/propagandas.

No capítulo que segue, descrevo a elaboração e a implementação do material didático em sala de aula de PE-L2.

Notas

[1] A triangulação pode ser teórica, de dados (instrumentos) e de pesquisadores. A teórica envolve o uso de diferentes perspectivas na análise de um mesmo conjunto de dados. A de dados procura agrupar observações e múltiplas estratégias de amostragem. A de pesquisadores, por sua vez, envolve uma pesquisa conduzida com um ou mais observadores em uma mesma situação.

[2]Para a tarefa de familiarização, foi selecionado um texto de jornal que tratava da conservação de alguns locais do centro da cidade de Porto Alegre/RS. O critério utilizado para a escolha desse texto foi a menção aos locais conhecidos pelos sujeitos, pois tratam-se de pontos turísticos. O texto foi extraído do Jornal Zero Hora, de 04 de março de 1998, com o título: 'Rio Grande reclama – contribuinte deplora abandono do centro da Capital', contendo 254 palavras e dois parágrafos, constituindo-se de duas partes: na primeira, a reclamação de um cidadão a respeito do descuido do centro da cidade e, na segunda, a resposta de alguém que representa órgão oficial responsável. As instruções para a realização dessa sessão de familiarização foram dadas oralmente: *Leia o texto e verbalize o que você compreendeu. Sempre que você perceber que não entendeu, procure explicar o motivo. No final, faça um resumo oral do que compreendeu.*

Embora alguns pesquisadores, como Ericsson e Simon (1987) afirmem que essa sessão prévia não tem efeito na realização final da tarefa, outros, por exemplo, Faerch e Kasper (1987), Cavalcanti (1987) e Scaramucci (1995) salientam sua importância porque permite aos sujeitos familiarizam-se com a técnica, além de ser uma orientação de como proceder com o aparelho de áudio durante a sessão.

[3] Monografia de final curso, LP230 - Tópicos em Língua Estrangeira I, 2/96.

Capítulo IV

Elaboração e implementação do material didático

No capítulo anterior, descrevi a metodologia de pesquisa, detalhando o cenário, os instrumentos de coleta dos dados e os sujeitos envolvidos. Neste capítulo, apresento os procedimentos de elaboração do material utilizado, descrevendo como ele foi implementado em sala de aula e vivenciado pelos sujeitos.

4.1 Operacionalização do conceito

A operacionalização de um conceito de leitura e escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos procede das reflexões sobre leitura/escrita e das limitações apontadas a partir dos estudos mencionados no Capítulo II.

Para operacionalizar esse conceito, algumas *noções* (cf. Cap. II, Seção 2.4) foram consideradas na elaboração do material: ① *comunidade discursiva*, ② *evento comunicativo*: propósito(s) e interlocutor(es) e ③ necessidades e/ou expectativas do leitor/escritor. *Noções* essas trabalhadas sob o ponto de vista ora da leitura, ora da escrita. As *noções* evidenciadas nas atividades orientadas pelas instruções das *tarefas* e que exploram as diversas dimensões sob as quais essas habilidades podem ser focalizadas.

Abaixo, apresento e comento cada uma das *noções*, mostrando como foram articuladas nas *tarefas*. Para facilitar a visualização, selecionei alguns exemplos nos quais consta a identificação da *tarefa* e da atividade (**T5** - instrução

06, orientação 02 - em que **T5** corresponde ao número da *tarefa* em que aparece o exemplo).

① *A comunidade discursiva*

Para caracterizar o que se entende por *comunidade discursiva*, elaborei instruções que direcionam os sujeitos a inferir, a relacionar e a detalhar como os sentidos dos textos são construídos e orientados ao tema e ao tópico na leitura/escrita. Essa *noção* permite aos sujeitos terem claro como um texto pode ser lido ou produzido, o que pode ou é apropriado para ser usado ou dito de acordo com a comunidade X ou Y do texto selecionado. Um exemplo é extraído da **T11**, transcrito abaixo:

> O texto 'O fundo da Fossa' traz uma opinião crítica do autor referente a uma matéria publicada no mesmo jornal alguns dias anteriores. No decorrer do texto, o autor apresenta argumentos que representam sua posição frente à opinião do texto anterior, objeto de crítica neste. Leia, primeiramente, o texto e identifique trechos que mostrem:
> A - A opinião de Paulo Pedrosa, autor do texto?
> a1 - Como são retomadas as informações do texto anterior? (l.12-13)
> a2 - Como o autor Pedro Pedrosa se refere ao texto que está sendo criticado com relação aos acontecimentos políticos recentes no Brasil?
> a3 - Quais os pontos de discordância/concordância dos autores? Justifique a sua resposta e mostre onde esses pontos aparecem no texto.
> B -Com base no ponto de vista expresso no texto e defendido por Paulo Pedrosa, qual seria a posição do autor do texto que está sendo objeto de crítica?

No exemplo acima, as partes sublinhadas ilustram particularmente pontos que sugerem a relação do texto com a *comunidade discursiva*. A instrução orienta os aprendizes a lerem e a perceberem que a construção dos sentidos está ligada ao conhecimento ou às informações referentes ao autor do texto, à *comunidade discursiva* que ele representa, e a quem direciona sua crítica (a1, a2 e a3). No exemplo que segue, extraído da **T7,** ilustro essa *noção* na escrita

> Você deseja divulgar um lugar turístico de seu país. Produza uma propaganda de um lugar de sua preferência. Antes de produzi-la, porém, liste esquematicamente algumas informações.
> Local: Opções de hospedagem:
> Público alvo e justificativa: Benefícios:
> Custos: Vantagens oferecidas:
> Acesso:

No exemplo acima, a *comunidade discursiva* é revelada por intermédio dos argumentos contidos nos textos, os quais permitem aos aprendizes - leitores/escritores - perceberem como o foco é contemplado no texto e como são

explorados os usos da língua, instrumentalizando-os a contribuírem, de alguma forma, com conhecimento e experiência para o processo de ler e escrever.

② *O evento comunicativo*

O *evento comunicativo* inclui a objetivo do leitor/escritor, o(s) *propósito*(s) da leitura ou da produção escrita e o(s) *interlocutor*(es) delas. As atividades que exploram essas dimensões tornam possível aos aprendizes fazerem inferências quanto à previsibilidade dos sentidos, à coerência e ao uso apropriado da L2.

Essas dimensões diferenciam os eventos entre si e mostram qual é o propósito e quem são os *interlocutores* envolvidos. Tal articulação tornou as *tarefas* de uso mais próximas ao real. Um exemplo é extraído da **T7**

> Os textos a seguir são relatos de diferentes lugares do Brasil. Leia-os rapidamente e responda
>
> **Texto 01 Texto 02 Texto 03**
>
> 1. Como são/estão organizados os textos
> 2. Que informações são destacadas e com que propósito
> 3. Perfil dos prováveis leitores

No exemplo, é sugerido ao leitor que ele leve em conta a organização dos textos e, por sua vez, a objetivo de cada um deles: divulgar, informar e/ou ensinar, e o *propósito* e o *interlocutor* do(s) texto(s) na leitura. Esses mesmos conceitos são utilizados para orientar a produção escrita, exemplificado pela **T7** que segue:

> O texto 03 traz informações sobre a natureza, especificamente sobre um lugar chamado 'Juréia', uma área verde localizada no litoral sul de São Paulo.
> a - Com base nesse texto, produza uma propaganda turística que objetiva divulgar o local. Ao produzi-la, procure delimitar:
> ⇨público alvo:
> ⇨tempo de permanência no local:
> ⇨hospedagem e custos:
> ⇨vias de acesso e custos:
> ⇨vantagens:

③ *As expectativas do leitor/escritor*

As *expectativas* do leitor/escritor foram trabalhadas por meio de atividades que enfatizam questões envolvendo a organização de cada um dos textos, seu propósito e perfil do *interlocutor* previsível com o objetivo de propiciar interações com os textos. Um exemplo é extraído da **T10** e transcrito abaixo:

No conjunto de textos dessa tarefa, os temas são diversos, porém com uma característica comum quanto à forma em que são produzidos e quanto ao tratamento dado ao próprio tema. Todos incluem temas que fazem parte do cotidiano das pessoas, mas relatados de modo literário.

Leia cada um dos três textos e complete:

	Texto 01	**Texto 02**	**Texto 03**
⇨Tema focalizado			
⇨Propósito			
⇨Quem é o provável escritor. Por quê? (evidências)			
⇨Quem é o provável interlocutor? Por quê? (evidências)			

A instrução exemplificada acima evidencia pontos que se referem às expectativas do leitor/escritor ao levantar hipóteses quanto ao *gênero* de texto e ao assunto.

As noções *propósito* e *interlocutor*, por sua vez, explicitam para que *comunidade discursiva* os textos foram ou serão produzidos e permitem aos sujeitos fazerem inferências a partir do *layout* do texto, ilustrações, tema e título, relacionando-os entre si de maneira complementar. Além delas, levam-se em conta, também, o *conhecimento prévio* dos sujeitos, seu ponto de vista, opiniões e a posição tomada enquanto leitor/escritor de um texto.

Passo, a seguir discorrer sobre os procedimentos de elaboração das tarefas.

4.2 Elaboração das tarefas

Para a elaboração das *tarefas* explicitei alguns itens, transcritos no Quadro 4.1 abaixo, que orientaram cada uma das dezesseis *tarefas* implementadas. Para cada uma das *tarefas* especifiquei o gênero, o objetivo, a atividade, os procedimentos de planejamento utilizados nas aulas e a avaliação, formando assim um conjunto de instruções[1] que elucidam os sujeitos sobre os procedimentos necessários na realização delas.

Itens	*Descrição dos itens*
Gênero	Varia conforme a tarefa e contempla situações que envolvem o cotidiano e também de cunho acadêmico.
Objetivo	Explicita o enfoque da tarefa.
Atividade	Especifica o tipo de material (textos) utilizado na tarefa e quais as atividades trabalhadas.
Procedimento	Direciona e orienta, por meio de instruções, o que e como os alunos devem fazer ou proceder em cada uma das tarefas.
Avaliação	Aspectos avaliados na tarefa.

Quadro 4.1 – Itens considerados nas tarefas

Os *gêneros* dos textos foram diversos e selecionados a partir da maior demanda em resposta a questionário (cf. Anexo I), aplicado no início do curso. Alguns dos textos versavam sobre assuntos do cotidiano, e outros, sobre assuntos acadêmicos. Para cada *gênero*, selecionei um conjunto de textos, extraído de jornais, da Internet, de revistas diversas de circulação nacional (de informação geral e de vulgarização científica) e de livros acadêmicos. Iniciei pelos textos de jornais e revistas; passando, gradativamente, para os acadêmicos.

A seqüência dada a essas *tarefas* tem como base os critérios de: familiaridade, interesse e necessidades dos aprendizes/sujeitos para com a leitura e a escrita. Ressalto que para a finalização das atividades de cada uma das *tarefas* foram necessárias, em média, 04 h/a, em dois encontros semanais.

Tarefas 01 e 02

Para as *tarefas* (**T1 e T2** elaboradas conjuntamente), selecionei nove textos informativos, extraídos de jornais e de revistas e organizados a partir de seis instruções. As instruções contemplavam tema, organização, conteúdo, a função e o *propósito* dos textos.

A produção escrita requeria a produção de lista de recomendações. O objetivo dessa *tarefa* foi proporcionar aos aprendizes/sujeitos uma leitura seletiva e estabelecer uma relação entre as experiências de leitura do cotidiano do grupo com as de sala de aula na língua-alvo, refletindo e comparando necessidades e/ou preferências dos sujeitos.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Essas experiências de leitura podem significar, também, como sendo de escrita. Nessa relação – experiências de leitura versus experiências de escrita, busquei dar um sentido real às atividades de sala de aula, mostrando que o cotidiano pode ser refinado e trazido para esse ambiente sob a forma de exposição à L2, com o intuito de despertar interesse para a leitura/escrita.

As condições de produção de leitura/escrita são as seguintes:

✓ Leitura: diversidade de gêneros de textos selecionados

- uma propaganda de alimentos do tipo tele-entrega;
- um recorte de jornal da seção geral que alerta a população para situações de emergência;
- uma lista de lançamentos de livros;
- um roteiro de cinema – opções de filmes;
- um quebra-cabeças;
- um folheto informativo;
- um recibo de pagamento;
- um guia de transporte coletivo.

✓ Escrita: diversidade de propósitos

- relatar sobre um filme de que tenha gostado;
- relatar a respeito de uma dificuldade de compreensão ou entendimento ao se deparar com uma situação em que deveria ler ou escrever para poder alcançar um objetivo;
- anotar informações para ir em um determinado local.

Tarefa 03

A *tarefa* (**T3**) foi organizada em dez instruções a partir de dois textos: um extraído de jornal sobre a previsão do tempo e outro de revista sobre curiosidades – 'palavra estrangeira não entra no dicionário'. As instruções propunham que os aprendizes explorassem, antes e durante a leitura, aspectos tais como a natureza do texto, *propósito*, *interlocutor* e as relações entre o lingüístico e o uso de recursos visuais nos textos como estratégias para promover a compreensão.

Ainda como parte dessa *tarefa* foi definido um interlocutor para a produção escrita, utilizando os recursos visuais do texto da leitura.

As condições de produção de leitura/escrita são as seguintes:

✓ Leitura: explorar informações gerais (foco na especificidade do gênero) e ter contato com a estrutura retórica e textual com o tipo do texto.

✓ Escrita: decorre da exploração dos textos durante a leitura, produzida de acordo com a comunidade discursiva que subjaz ao evento

- relatar sobre a previsão do tempo de um determinado local/região;
- orientar a realização/execução de certa atividade: como, por exemplo, tirar uma boa fotografia, enviar uma encomenda pelo correio para sua família no exterior, fazer uma faxina no seu apartamento.

Tarefa 04

A *tarefa* (**T4**) continha quatro instruções a partir de quatro textos: duas entrevistas e duas reportagens, gravadas de programas radiofônicos e transcritas. A seleção de textos gravados de programas radiofônicos deu-se em virtude de serem *gêneros* com os quais os sujeitos, em imersão, têm contato freqüente, mas que representam dificuldades para a compreensão, pois determinados usos só aparecem na oralidade (por exemplo, 'tá' ou a própria diferença entre oral/escrito) e, por sua vez, representam dificuldades para a (re)produção escrita.

Nas instruções, procurei destacar a distinção entre texto escrito e texto oral e como esses *eventos comunicativos* se diferenciam entre si. O objetivo foi propiciar condições para os sujeitos reconhecerem essas diferenças, permitindo-lhes poder adaptar características de um *gênero* de texto a um novo *propósito*. Nessa adaptação, a atenção reside nas escolhas lingüísticas que distinguem a modalidade oral da escrita ou os *gêneros* entre si.

As condições de produção de leitura/escrita são as seguintes:

✓ Leitura: discussão do texto identificando tópico, propósito, interlocutor(es) e escolhas lexicais características do gênero oral.

✓ Escrita: escrita de um texto focalizando um dos temas abordados

- escrever sob a forma de reclamação a ser publicada em jornal, na seção 'palavra do leitor', observando como elas aparecem no jornal.

Tarefa 05

Para a *tarefa* (**T5**), organizada em cinco instruções, foram selecionados dois textos, abordando o mesmo tema: um de gênero jornalístico e uma letra de música. As instruções orientavam para inferir como as pistas lingüísticas e textuais mostram a relevância do conhecimento lingüístico (léxico utilizado, gênero de texto) e do *conhecimento prévio* na construção de sentidos.

As condições de produção de leitura/escrita são as seguintes:

✓ Leitura: atividades evidenciando diferenças entre textos, as diferenças e/ou semelhanças entre o contexto cultural do Brasil e outros países, bem como a possibilidade de discussões a partir do *conhecimento prévio* dos sujeitos sobre o assunto.

✓ Escrita: produção envolvendo um gênero informativo:

- o planejamento envolveu um levantamento, em grupo, das características, das vantagens e das desvantagens do assunto de acordo com o conhecimento prévio dos aprendizes, complementadas, posteriormente, com as informações dos textos de leitura;
- produção individual de texto informativo, cuja informação versava sobre um 'Playboy' típico do país de origem.

Tarefa 06

Na *tarefa* (**T6**) foi realizado um levantamento de características, em grupo, para descobrir como o *propósito* de um *evento comunicativo* é direcionado pelos itens lexicais próprios da cultura de cada aprendiz em sua LM. O texto proposto tratava dos diversos sentidos que a palavra 'amanhã' pode assumir na cultura do Brasil. É assim que, no Brasil, quando alguém diz que ligará 'amanhã' pode estar procurando dizer a qualquer hora, nunca mais ou quando puder, etc.

A *tarefa* foi realizada com um único texto em que se desenvolveram atividades relativas ao uso de vocabulário que marca diferenças/semelhanças culturais entre falantes de uma L1 e de uma L2/LE.

Essa *tarefa* centralizou-se na leitura e na interpretação de um texto, com o intuito de contribuir, indiretamente, para a explicitação da maneira pela qual tal uso perpassa a produção escrita (ou qualquer uma das modalidades), sugerindo assim que a construção de sentidos em uma língua sobrepõe-se às questões culturais.

As condições de produção de leitura/escrita são as seguintes:

✓ Leitura: leitura e compreensão de um texto mais longo, enfatizando como os sentidos são compreendidos de acordo com a cultura.

✓ Escrita: elaboração, em grupo, de lista de palavras que assumem outros sentidos, decorrentes da cultura de cada país.

Tarefa 07

Na *tarefa* (**T7**), incluí três textos organizados de acordo com sete instruções, envolvendo referências relativas à organização, ao *propósito*, e ao(s) *interlocutor*(es). Todos os textos tinham um mesmo propósito: divulgar um local turístico, porém direcionados a *interlocutores* diferentes (propaganda de um lugar para jovens passarem férias na praia, de uma festa típica e de uma reserva ecológica). A *tarefa* desafia os sujeitos a se constituírem autores (reais) de seus textos ao se depararem com uma proposta em que deveriam divulgar um lugar turístico do país de origem e distribuir o texto produzido para os colegas. Estes, por sua vez, seriam instados a informar, por escrito, as razões por terem se interessado pelo local divulgado.

O objetivo foi abordar o modo pelo qual a organização dos textos (propagandas diversas) é determinado pelos *interlocutores* previstos, dando-lhes características distintas na linguagem usada.

As condições de produção de leitura/escrita são as seguintes:

✓ Leitura: leitura individual e discussão em grupo sobre o assunto dos textos, comparando organização, *propósito*, *interlocutor*(es).

✓ Escrita:

- produção escrita de uma carta com *propósito* e *interlocutor* determinados;
- elaboração de um informativo turístico;
- produção de uma carta-resposta de uma propaganda enviada por um colega de aula, demonstrando interesse pelo conteúdo dela.

Tarefa 08

A *tarefa* (**T8**) foi composta de três textos argumentativos, cuja característica principal é o fato de os textos explicitarem pontos negativos e positivos sobre um mesmo tema. Os textos fazem referência aos argumentos de seu autor. Os argumentos estão ligados à comunidade discursiva a que pertence o autor e que determina a escolha do léxico. As instruções davam ênfase à comunidade discursiva dos protagonistas, aos argumentos e/ou a outros discursos incorporados e às pistas lingüísticas que permitem identificar o protagonista (sinônimos, adjetivos, outras).

O objetivo da *tarefa* foi expor os sujeitos a diferentes opiniões sobre um mesmo tema, veiculadas de formas diversas para mostrar pontos de vistas antagônicos, ou seja, textos que tinham em comum divergência de opiniões, mesmo apresentados em diferentes gêneros e *layout* (lista, coluna e prosa).

As condições de produção de leitura/escrita são as seguintes:

✓ Leitura: compreensão dos argumentos dos autores e dos argumentos presentes nos textos ou opiniões veiculadas e recursos léxico-gramaticais que sustentam esses pontos.

✓ Escrita: produção de um texto contendo pontos de vista (por exemplo, vantagens e desvantagens de viver/estudar em um país estrangeiro) do aprendiz/escritor, como autor.

Tarefa 09

A tarefa (**T9**) foi composta de três textos e de duas gravuras, acompanhada de parte de um texto verbal escrito. As instruções, quatro ao todo, orientavam os sujeitos a inferir e/ou levantar hipóteses sobre os sentidos diversos e passíveis de diferentes interpretações de acordo com a perspectiva adotada no texto. O objetivo foi explorar como os propósitos comunicativos requerem formas específicas de organização textual.

As condições de produção de leitura/escrita são as seguintes:

✓ Leitura: prestar atenção para a organização textual e explorar durante a leitura aspectos relativos ao tema, *propósito* e *interlocutor*, bem como argumentos apresentados.

✓ Escrita: produção de texto com *propósito* definido:

- escrever uma carta para um amigo, reavaliando um costume/objeto antigo de seu país de origem;
- produzir um texto informativo, justificando, particularmente, para alguns moradores, uma decisão de manter um animal de estimação do signatário em sua residência, fato considerado não recomendável.

Tarefa 10

A **T10**, organizada em três textos (poesias), continha cinco instruções que previam o *interlocutor* e *propósito*, a organização textual e os recursos lingüísticos utilizados pelos autores ligados ao gênero poesia. O objetivo foi dar aos aprendizes/sujeitos condições de observar como o foco e o propósito em alguns gêneros (particularmente em poesias) demandam formas específicas de organização textual e de escolhas lexicais.

As condições de produção de leitura/escrita são as seguintes:

✓ Leitura: compreensão de textos poéticos – escolhas lingüísticas e uso de linguagem poética relacionados à organização textual.

✓ Escrita: produção de texto – poético ou informativo dependendo da preferência de cada um, referente a um tema de livre escolha (por exemplo, relatar uma festa folclórica típica de que se tem conhecimento).

Tarefa 11

Na *tarefa* (**T11**) fiz uma revisão do que vinha sendo trabalhado no curso até então. Para isso, selecionei dois textos argumentativos: um longo e outro curto. O longo continha uma crítica política a um texto veiculado anteriormente no mesmo jornal e seção. Foram usados pelo autor fragmentos do texto anterior para ilustrar seu ponto de vista sobre o assunto. O texto trata de tema polêmico, a mulher, e serviu para embasar a produção escrita de um texto argumentativo sobre o tema.

Para a execução da *tarefa*, elaborei cinco instruções que forneciam opiniões dos autores nos textos. O objetivo foi expor os sujeitos a textos que apresentam opiniões.

As condições de produção de leitura/escrita são as seguintes:

✓ Leitura: exploração de texto longo objetivando a compreensão do ponto de vista adotado por seu autor.

✓ Escrita: produção de uma crítica, a partir da leitura de um texto curto, cujas idéias propostas sejam incongruentes com aquelas defendidas pelo autor.

Tarefa 12

A *tarefa* (**T12**) foi organizada com dois textos que tratavam do mesmo assunto, porém publicados em meios de comunicação diferentes: revista de vulgarização científica e jornal.

Forneci cinco instruções, cujo foco foram as possibilidades de compreensão/de produção escrita sobre um mesmo tema – 'El Niño', porém com escolhas lexicais condizentes com o *propósito* e *interlocutor* previstos. A *tarefa* teve por objetivo mostrar em que medida o propósito, o autor e as publicações

diversas exigem escolhas lingüísticas e uma organização textual em consonância com a *comunidade discursiva* à qual os mesmos pertencem.

As condições de produção de leitura/escrita são as seguintes:

✓ Leitura: conformação do enfoque ao tema, ao propósito, ao interlocutor/leitor interessado, às causas e às conseqüências presentes nos textos.

✓ Escrita: produção de um texto didático sobre o tema discutido em aula, cujo público-alvo são crianças do Ensino Fundamental.

Tarefa 13

Na *tarefa* (**T13**), selecionei quatro textos sobre um mesmo assunto: História do Brasil. Dois textos em prosa e dois em verso. Um deles extraído de uma enciclopédia; um outro era a 'Carta de Caminha', e os dois restantes eram duas versões da poesia 'Canção do Exílio'.

Elaborei três instruções que chamavam a atenção para o modo como as informações são concretizadas através da organização e enfoque do texto. O objetivo da *tarefa* foi o de mostrar a importância da comunidade discursiva na identificação de informações dos textos determinadas pela fonte, pelo autor, pelo leitor previsível, pelos tópico e propósito.

As condições de produção de leitura/escrita são as seguintes:

✓ Leitura: exploração e compreensão de textos.

✓ Escrita: resumo evidenciando as diferenças entre os focos dos textos.

Tarefa 14

Na *tarefa* (**T14**), organizada em cinco instruções, selecionei um texto mais longo do que os usados em outras tarefas. Com isso, procurei encorajar os sujeitos a manterem contato com textos que trazem uma série de fatos/acontecimentos interligados. O texto tratava do 'primeiro clone humano'. Nele, uma experiência científica sobre clonagem era descrita. Entretanto, nessa

tarefa, tornou-se necessária, pela extensão e complexidade do texto, a exploração mais detalhada da organização textual.

As condições de produção de leitura/escrita são as seguintes:

✓ Leitura: compreensão dos fatos narrados e descritos nos textos.

✓ Escrita: realização de um resumo escrito, salientando pontos de vista adotados no texto pelo autor e/ou por ele citados que representam, também, pontos de vista de terceiros – especialistas no assunto.

Tarefa 15

A *tarefa* (**T15**) é apoiada em seqüências de gravuras, índices de livros diversos e esquemas semânticos. Esquemas semânticos são vistos como um tipo de *tarefa* de pré-leitura. Eles envolvem a seleção de uma palavra ou de um conceito-chave. Aos aprendizes/sujeitos é sugerido elencar um maior número de palavras ou conceitos associados com a palavra ou com o conceito-chave proposto.

A *tarefa* foi organizada em quatro subtarefas: na primeira, a partir de uma gravura, foi proposta uma atividade na qual os aprendizes deveriam completar um esquema semântico com informações relativas às ações, à seqüência de acontecimentos, ao envolvimento narrativo de pessoas e objetos e ao cenário do fato retratado na gravura. Na segunda, ainda por meio de esquema semântico, foram explorados dois gêneros: narrativa literária e texto acadêmico. Na terceira, foram propostas, com apoio em seqüências de gravuras, atividades orais que oportunizaram o planejamento e a organização das idéias relativas à seqüência de fatos – narrar uma história. Na quarta e última, procedeu-se ao levantamento de hipóteses sobre o tema e a área de índices de trabalhos monográficos e de livros de áreas diversas.

O objetivo foi proporcionar condições para que os aprendizes/sujeitos pudessem gerar idéias e planejar textos de gêneros diversos.

As condições de produção de leitura/escrita são as seguintes:

✓ Leitura: compreensão de gravuras e seqüências de gravuras, idéias principais de textos e inferência sobre tema e área de textos.

✓ Escrita: completar esquemas semânticos, resumir textos e selecionar informações relevantes e pertinentes a um dado assunto.

Tarefa 16

Na *tarefa* (**T16**), última tarefa proposta, procurei mostrar como os resumos ('abstracts') e introduções a textos acadêmicos de áreas diferentes se diferenciam de acordo com a *comunidade discursiva* a que pertencem. A *tarefa* oportunizou a leitura de resumos e de introduções a trabalhos de pesquisa. Ela teve por objetivo a seleção de informações relevantes referentes à estrutura e à organização das partes que compõem esses gêneros de textos (objetivo, fundamentação teórica, metodologia, dados, resultados e conclusões, dentre outras) para compreender e produzir gêneros dessa natureza.

As condições de produção de leitura/escrita são as seguintes:

✓ Leitura: compreensão da organização e estruturação das partes desse gênero de texto.

✓ Escrita: listas das informações trazidas pelos textos.

Na seção que segue descrevo como o material foi utilizado em sala de aula.

4.3 Implementação do material

A implementação teve os seguintes objetivos:

1. focalizar a leitura/escrita, a partir de diferentes gêneros textuais, considerando-as como práticas inseridas em contexto social real, ou seja, um contexto que retrata uma comunidade discursiva de leitores e escritores. 2. sistematizar fundamentos textuais e lingüísticos e associá-los às necessidades de uso em leitura/escrita, expondo o aprendiz às estruturas da língua, visando à construção de sentidos; 3. selecionar informações do texto, fazendo inferências necessárias à compreensão e à produção.

Quadro 4.2 – Objetivos do curso de Leitura e Produção Escrita

Relato a seguir a implementação do material em sala de aula, ou seja, como ele foi recebido pelos sujeitos. Aponto ainda as contribuições e limitações do mesmo para a leitura/escrita, dadas as condições de exposição dos sujeitos à L2 (no curso e em imersão) e a proximidade entre as línguas envolvidas. Antes, porém, caracterizo o que se considerou uma aula típica.

4.3.1 Aula típica

Os procedimentos utilizados em sala de aula retratam o que consistiu em uma *aula típica* e qual a dinamicidade contemplada no planejamento e na operacionalização das *tarefas* propriamente ditas.

Mesmo não utilizando procedimentos únicos, havia uma 'certa' rotina adotada no curso. Distribuídas as *tarefas,* cabia aos sujeitos lerem rapidamente as instruções propostas para a consecução das mesmas, podendo utilizar dicionários bilíngüe, gramáticas, entre outros.

A dinâmica da aula envolvia a leitura/escrita em grupo e individualmente. Na leitura em grupo, eram observados o título e a fonte para que os sujeitos pudessem levantar hipóteses e ativar seu *conhecimento prévio* sobre o assunto. Eram considerados, também, o objetivo da leitura, o *propósito* do autor e do texto, e o *interlocutor*/leitor. O papel do professor era orientar e mediar as discussões e comentários do grupo. Leituras individuais objetivaram à compreensão mais detalhada do texto.

A escrita em grupo partia de discussões em aula sobre um mesmo tema, envolvendo o planejamento do assunto, o *gênero*, o objetivo, o *propósito*, o(s) *interlocutor(es)* para produção. A professora elencava as idéias expostas pelo grupo na lousa. Individualmente, os sujeitos elaboravam seus textos de acordo com a instrução contida em cada *tarefa*. A reescritura era realizada pelos próprios sujeitos, a partir de leitura feita pela professora ou por algum colega.

Em suma, os procedimentos consistiam em orientações ao grupo ou individualmente, especialmente durante as produções escritas. Observa-se que era importante para os sujeitos que, durante as aulas, sempre que necessário, fossem esclarecidas dúvidas de uso ou de forma da L2.

4.3.2 Dificuldades na implementação do material

Foi possível inferir, a partir dos dados do questionário (cf. Cap. III, Seção 3.3) e das atitudes dos sujeitos em sala de aula, que sua cultura de aprender (cf. Feiman-Nenser e Floden, 1986 e Barcelos, 1995) era baseada em um enfoque formalista. Esperavam que a gramática fosse trabalhada como pré-requisito para a produção em L2 e que a leitura fosse tratada somente de maneira extensiva, por exemplo, a partir da leitura de obras literárias.

Ainda com base nesses mesmos dados, pude perceber que os sujeitos esperavam que, por se tratar de línguas tipologicamente próximas, suas dificuldades na aprendizagem do português como L2 demandavam somente um trabalho que envolvesse pares contrastivos, com ênfase nas questões morfofonológicas e sintáticas.

Entretanto, como relatei na descrição das tarefas anteriormente, não foi imposto um programa gramatical prévio, mas através delas os sujeitos estariam sendo orientados a direcionar sua atenção ao uso da língua e, quando necessário, a um ou a outro aspecto da forma.

Com efeito, essa necessidade se fez presente, pois o material baseado exclusivamente nas noções de evento comunicativo necessitou de foco na forma. Assim, logo que os sujeitos sinalizavam para essa necessidade, um trabalho voltado para os aspectos formais da L2 era sistematizado na mesma aula, ofertando aos sujeitos materiais de apoio para consulta, e dando-lhes um *retorno*. Portanto, uma atividade denominada na literatura da área de sistematização de

estruturas da língua-alvo (cf. Breen e Candlin, 1980; Almeida Filho, mimeo e Fontão, 1997)[2] foi realizada.

O *retorno* das dificuldades formais que surgiam, principalmente para as produções escritas, em comum acordo com os sujeitos, foi dado por meio de um conjunto de 'marcações'[3] em que eles próprios puderam constatar as 'potenciais' dificuldades. As marcações adotadas podem ser visualizadas no Quadro 4.3:

Problema apresentado	**Marcações**	**Exemplos extraídos das produções dos sujeitos**
Uso da L2 não adequado para aquele texto/contexto	Sublinhar palavras ou trechos com dois traços	*Pegar o pó dos móveis*
Trechos incompletos	Circular palavras ou fazer um círculo onde está(ão) faltando palavra ou trecho	*Finalmente, eu penso que os cientistas que a clone humana é mais trascendente que o clone animal*
Palavras repetidas	Circular palavras	*Eu vou a estar esperando-o e pegaremos um táxi vermelho*
Inadequação de forma da L2: ortografia, acentuação, concordância, etc.	Sublinhar palavras ou trechos com um traço	*Uma costume nossa e almoçar o jantar os dias veintenove de cada nes noquis e botar embaixo do prato una moeda*
Problemas textuais.	Discutidos e revisados em aula pelo professor e pelos colegas; Reescrituras em grupo e/ou individuais a partir de interação em sala de aula.	

Quadro 4.3 – Marcações usadas para 'retorno' nas produções escritas

A partir dessas marcações, os sujeitos realizaram, individualmente ou em grupo, as correções e a reescrita de algumas produções. As propostas de reestruturação surgiram de observações individuais. À medida que percebiam suas dificuldades, recorriam ao material de apoio (gramática e dicionários), ou mesmo ao professor.

Os procedimentos adotados no curso estão relacionados à proposta de leitura/escrita operacionalizada pelo material. Assim, o planejamento do curso previa a leitura e a escrita de textos de diferentes *gêneros* e a discussão de assuntos diversos. Isso foi feito para que os sujeitos tivessem a oportunidade de explorar uma variedade significativa de situações de uso real da língua-alvo. Os problemas formais e lingüísticos decorreriam dessa variedade. Releva notar que algumas dessas dificuldades, explicitadas no Cap. V, foram recorrentes no *processo* de aprendizagem de sujeitos hispano-falantes.

4.3.3 Avaliação do curso pelos sujeitos

Uma avaliação do curso foi realizada pelos sujeitos ao final do mesmo. Solicitei-lhes que, através de um questionário, opinassem quanto ao número de horas aula, material utilizado, textos selecionados, temas tratados e tarefas. O Quadro 4.4 abaixo resume as respostas:

Implementação do material	**Sugestões / observações**
Número de horas aula	Acreditaram, em geral, que 4h/a semanais foram razoáveis, todavia, sugeriram menos encontros e mais tempo em cada encontro para aprofundar os assuntos tratados;
Material utilizado	Salientaram que o material foi muito bom para o desenvolvimento do conteúdo, sendo organizado de forma agradável e ágil, propiciando durante o curso uma auto-avaliação da aprendizagem;
Textos utilizados	Gostaram da maioria dos textos, com exceção de um que foi muito longo; os assuntos foram considerados atuais e adequados à diversidade de interesses e gêneros do cotidiano (incluindo o acadêmico, pois seu cotidiano é lidar com textos acadêmicos) na língua-alvo;
Temas tratados	Consideraram variados e apresentados de forma dinâmica e acessível ao longo do curso;
Tarefas	Foram dinâmicas e bem planejadas para cada atividade; cumpriram o objetivo do curso de facilitar a leitura e a produção escrita, adequando-se aos diferentes interesses dos sujeitos, contudo com algumas instruções um pouco complicadas;

Quadro 4.4 – Itens que constaram da avaliação

Nessa avaliação, os sujeitos fizeram observações informais com relação à quantidade de textos e temas, à complexidade e extensão e às instruções das mesmas.

Na opinião dos sujeitos, os textos e os temas, em geral, (1) apresentaram extensão variada, tanto para a leitura quanto para as propostas de produção escrita; (2) representaram uma ampla variedade de gêneros, ou seja, textos em prosa, em verso, gravuras, seqüências de gravuras que os instigavam a realizar as tarefas, criando expectativas para as que viriam na seqüência; (3) foram extraídos de fontes variadas (jornais, revistas diversas, Internet, livros), oportunizando a comparação entre eventos comunicativos e comunidade discursiva subjacente; (4) permitiram aos próprios sujeitos ampliar o contato com a L2 em suas diferentes dimensões de uso, e (5) privilegiaram uma diversidade de temas, segundo os sujeitos, interessantes, e representativos para a exposição à leitura e à escrita em situação de imersão em L2, e, por essa razão, não considerados monótonos ou repetitivos. Essas observações levaram-me a concluir que os textos e temas propiciaram progressão na exposição à leitura em L2.

A complexidade/extensão das *tarefas* foram consideradas adequadas quanto ao número de textos e extensão dos mesmos, com exceção da **T1**, a qual foi considerada extremamente longa pelos sujeitos, pelo número excessivo de textos.

Os textos selecionados para a **T11** e **T14** também foram considerados muito longos. Quanto ao texto da **T11**, as dificuldades estavam relacionadas ao fato de se tratar de um texto em que o autor apresenta um conjunto de argumentos categóricos a respeito do tema, o que tornou difícil a leitura, necessitando releituras. Quanto ao texto da **T14**, por se tratar de um tema de ficção; o texto, embora não apresentando um vocabulário 'difícil', continha muitos detalhes que exigiam releituras.

Os sujeitos salientaram que as instruções eram claras, apesar de diferentes das já vistas envolvendo leitura/escrita, diversificadas quanto à forma de apresentação, quantidade e qualidade de textos e atividades. Além disso, sugeriam alternativas para a realização de atividades, não lhes impondo, dessa forma, uma maneira única de realização, incentivando, portanto, autonomia.

Na avaliação ainda, após expressarem o desejo de fazer outro curso de PE-L2, os sujeitos deram sugestões para um próximo curso. As sugestões, bastante genéricas, estão resumidas no Quadro 4.5 abaixo:

Sugestão para um próximo curso
✓ dar continuidade ao trabalho feito nesse curso; ✓ fazer uma espécie de oficina literária, com as mesmas características do curso implementado, focalizando a Cultura Brasileira; ✓ manter o grupo de trabalho para aprofundar forma e estrutura da L2; ✓ combinação de aulas de gramática e de fonética com leitura/escrita;

Quadro 4.5 – Sugestões para um próximo curso de PE

As sugestões contidas nesse último quadro permitiram diagnosticar, sob a perspectiva dos sujeitos, em quais aspectos o curso não atendeu às suas reais expectativas ou necessidades. Um desses aspectos parece ser a ênfase em um trabalho cujo foco seja a gramática.

A sugestão dos sujeitos de que deve ser incluída a gramática em um curso de leitura/escrita merece considerações mais profundas. Algumas hipóteses

podem ser ventiladas a esse respeito, quais sejam, a primeira poderia estar ligada ao fato de que, para esses sujeitos, a gramática faça parte de sua 'cultura de aprender' línguas; a segunda pelo fato de o curso ter sido proposto com base numa concepção de leitura/escrita distinta daquela que já haviam experienciado em contexto de L2/LE ou em LM; a terceira pode estar ligada ao curto espaço de tempo do curso, cujas mudanças, em termos de *processo,* são lentas e graduais; uma outra hipótese que faço é que os sujeitos perceberem que ainda apresentavam problemas de leitura e/ou de escrita, e eles atribuíram a esses problemas a falta de enfoque na gramática, quando na verdade os problemas que se apresentavam eram de leitura e de escrita (cf. Cap. V).

Neste capítulo, tratei dos procedimentos inerentes à elaboração do material utilizado para o curso de 'Leitura e Produção Escrita', mostrando como o material foi implementado e trabalhado em sala de aula pelos sujeitos. Procurei também comentar dificuldades que tiveram com o material, por meio de uma avaliação, e as implicações decorrentes de sua implementação.

No capítulo que segue analiso e discuto os dados.

Notas

[1] O termo 'instrução' refere-se à explicação, esclarecimento ou dados para proceder à realização de uma tarefa.

[2] Um trabalho envolvendo a forma, para alguns autores, não tem um papel relevante (cf. Prabhu, 1992). Para outros, é uma oportunidade de haver, no ensino de língua, um equilíbrio entre uso real e estrutura alvo dos *eventos comunicativos* (cf. Breen e Candlin, 1980), desde que introduzidos assim que os problemas são detectados como recorrentes ou, como sugere Almeida Filho (mimeo), quando sinalizados pelos próprios sujeitos/aprendizes.

O termo 'sistematização', como sugere Almeida Filho (mimeo), constitui-se em momentos que permitem ao aprendiz entender e visualizar estruturas de uso e compreender formas de funcionamento da língua-alvo, de modo que sejam criadas condições necessárias à aquisição e à construção de sentidos. Dar espaço à sistematização numa abordagem comunicativa, segundo Fontão (1997), representa momentos subseqüentes à apresentação (familiarização) em que o *'centro da aula é geralmente composto por atividades abertas, voltadas para o uso da língua, objetivando a prática de formas lingüísticas'* (p.65) e, no caso desta pesquisa, a leitura/escrita. Uma maneira de sistematizar questões lingüísticas em LE/L2 numa abordagem comunicativa foi apresentada por Almeida Filho (mimeo) e retomada por Fontão (1997).

[3] Cabe salientar que as marcações foram estabelecidas depois de algumas produções escritas realizadas pelos sujeitos.

CAPÍTULO V

Análise e discussão de dados

No capítulo anterior descrevi como foi elaborado e implementado o material didático usado no curso de leitura e escrita em PE-L2. Neste capítulo, organizado em quatro seções, apresento a análise e a discussão dos dados obtidos.

Na primeira seção, apresento e analiso os dados de leitura e de escrita coletados por meio dos protocolos verbais de cada um dos sujeitos antes de terem sido expostos ao insumo em sala de aula em L2, com o objetivo de delinear os padrões desses sujeitos. Um padrão de leitura/escrita consiste no conjunto de características que são recorrentes no processo de construção de sentidos do sujeito, independente de a tarefa ser de leitura, de escrita ou de leitura/escrita integradas. Na segunda seção, apresento os dados coletados em sala de aula, analisando o *processo* de ensino-aprendizagem vivenciado pelos sujeitos durante a implementação do material; e na terceira seção, apresento e analiso os dados com relação ao desempenho dos sujeitos no protocolo final, após a exposição ao curso. Finalmente, na quarta, discuto os resultados.

5.1 A construção de sentidos em leitura/escrita: padrões individuais

Um diagnóstico de leitura/escrita dos sujeitos desta pesquisa foi obtido com base em dados da 1ª sessão introspectiva realizada no início do curso. Esse instrumento foi utilizado em substituição a um teste, na medida em que meu interesse era a obtenção de dados do *processo*, e não apenas do *produto*. Três *tarefas* distintas foram realizadas: leitura, escrita e leitura/escrita integradas. A *tarefa* integrada foi proposta para verificar se o padrão de leitura e de escrita se mantinham ou se diferenciavam em decorrência do tipo de *tarefa*, instrução ou do assunto do texto selecionado.

5.1.1 Leitura

O perfil dos sujeitos já foi descrito (cf. Cap. III, Seção 3.3) com base nas respostas ao questionário aplicado no início do curso (cf. Anexo I). Tal instrumento teve por objetivo obter informações a respeito de suas necessidades/expectativas com relação ao curso e às dificuldades que acreditavam ter relativas à compreensão oral, de leitura e à produção oral e escrita. Os resultados desse questionário sugeriam sujeitos com concepções de leitura e proficiência na língua-alvo distintas. Os dados de protocolos verbais permitem confirmar essas evidências.

Para a realização da *tarefa* introspectiva em leitura, solicitei ao sujeito que lesse o texto (cf. Anexo III) e verbalizasse o que compreendeu e sempre que percebesse não ter entendido, procurasse explicar o motivo. Ao final, deveria resumir oralmente o que compreendeu da leitura.

SL

Esse sujeito é um leitor que lê e explicita partes do texto toda vez que se depara com algum problema de compreensão que, em geral, se resume a palavras desconhecidas. A freqüência desses problemas é esporádica, resumindo-se às palavras 'mutuário' e 'poupança'. Há indicações de que está tentando construir sentidos, pois utiliza-se de conhecimento prévio (de assunto e lingüístico) para tentar inferir as palavras que lhe são desconhecidas ou pequenos trechos isolados que lhe causem ruptura ou descontinuidade na compreensão. Suas inferências são baseadas no levantamento e verificação de hipóteses, ancoradas no seu conhecimento prévio ou conhecimento na L1.

Um exemplo do processamento de **SL** foi observado assim que ele leu o primeiro parágrafo do texto:

Protocolo de SL

> ((referindo-se à palavra mutuário que o trecho trata)) eu imagino assim uma uma / não sei que que é exatamente assim mutuário / mas imagino uma pessoa que tem que / que é que é ajudada e depois tem que / não? Ah não mutuário mutua é tipo uma cooperativa tipo uma / um mutuário / sei lá / médicos né / é uma associação de médicos que todo mundo contribui para ser uma coisa / para ser uma questão mais social assim não sei como que é // É mais assim no sentido ah / ah como que se diz / uma na área social / se todo mundo contribui na área de um médico / tem que ir no

médico / tem que comprar alguma coisa tem desconto tem hum + Ah:: tá! formar tipo uma / deve ser forma uma mutu do pessoal da Caixa // Vamos ver

Na verbalização acima, observo que **SL** busca inferir um sentido para a palavra 'mutuário'. Entretanto, após várias tentativas frustradas, constato que **SL** não consegue determinar o sentido de 'mutuário'; embora tenha procurado analisar morfologicamente a palavra, não consegue entendê-la, mesmo se tratando de palavra cognata - mutuário (português), mutualista (espanhol). Isso me leva a supor que **SL** não conhecia a palavra na L1 ou em que contexto ela é usada na L1 ou até na L2.

A leitura de **SL**, pondo em foco também trechos isolados do texto, se estende durante toda a sessão introspectiva. Apesar de demonstrar compreensão da maioria dos trechos, **SL** não integra essas partes para construir o sentido do texto. Quando é solicitado a verbalizar sua compreensão para o que leu (cf. Anexo III, 2° parágrafo do texto), relata:

Protocolo de SL

Ah / deve ser isso / imóveis na planta deve ser um na construção na construção da do imóvel no começo do / porque é sempre a construtora que financia o imóvel pro usuário // nesse caso a Caixa taria financiando // ah:: tá porque a Caixa tem que ter feito sempre aqueles empréstimos de de dinheiro pro pessoal comprar um apartamento já pronto / então talvez isso aqui é:: ((lê o trecho restante do parágrafo e verbaliza)) Como é / tem capacidade para atender a demanda uma vez que a liberação dos recursos + durante a construção / ah tá // Entendi

P: e o que ele fala?

SL: diz que que que eles têm capacidade prá prá financiar bastante ah:: e os os recursos vão ser passados prá construtora na / no momento que a construção esteja ah:: já já tenha começado a a obra // Eu acho que eles estão se prevenindo do / prevenindo não sei se é prevenindo prevendo do negócio da Encol

No trecho acima, o sujeito mostra que compreende o parágrafo, isto é, os recursos que serão disponibilizados pela Caixa para o financiamento de imóveis, e como esses recursos serão utilizados pela construtora e pelos compradores. Para compreender a informação, o sujeito a relê no texto *'Como é / tem capacidade para atender a demanda uma vez que a liberação dos recursos + durante a construção / ah tá // Entendi'*. Embora **SL** não tenha relacionado a informação do texto à releitura, o sujeito sugere haver compreendido o trecho ao afirmar no final de sua verbalização 'Entendi'.

Uma outra característica do processamento de **SL** é recorrer ao conhecimento do assunto na L1, assim que lê o 3° parágrafo (cf. Anexo III):

Protocolo de SL[1]

> *Isabel Pereira explicou que durante o período de duração da construção, geralmente vinte e quatro meses, o mutuário pagará pela "poupança" que a instituição estará adiantando à construtora*; hum, *Taxa Referencial (TR) mais doze por cento ao ano sobre a parcela liberada*. Hum / economia eu ainda não tou muito por dentro / que que é isso. *Explicou durante o período de duração da construção, geralmente vinte e quatro meses, o mutuário pagando pela poupança que o mutuário estará adiantando à construtora*. Quer dizer que eles dão um dinheiro à construtora e o mutuário fica pagando por mês esse dinheiro que foi adiantado // Será isso ai! Não sei + Taxa referencial
> P: poupança // o que você entende quando ele fala poupança
> SL: eu sei em espanhol essa palavra falaria em espanhol essa palavra
> P: como é em espanhol?
> SL: ahorro / poupar é ahorrar Mas aqui não sei como é que é (in) pois é / eu acho que isso que é / dão dinheiro / não sei como que pode se falar essa palavra / poupança tenho dificuldade com essa palavra poupança / nunca sei explicar
> *A amortização do financiamento só ocorrerá depois da entrega da chave do imóvel pela construtora. Nessa fase, o mutuário também pagará te erre, taxa referencial, mais juros de doze por cento ao ano*. Que que é isso // amortização do financiamento / tá complicado isso daqui / a amortização do financiamento

No exemplo, a falta de compreensão de **SL** se dá no trecho que trata de 'poupança' relacionando-a à área de economia *'Hum / economia eu ainda não tou muito por dentro / que que é isso'*. Ao perceber essa relação, **SL** recorre à L1 na tentativa de entender o que a palavra significa *'eu sei em espanhol essa palavra falaria em espanhol essa palavra'*. Contudo, o próprio sujeito percebeu que a 'tradução' não foi suficiente para compreender as relações estabelecidas entre 'poupança' e 'economia', quando se trata da compra de imóvel financiado. Nesse contexto, o sentido é diferenciado, pois a palavra 'poupança' usada entre aspas indica um uso particular. Nesse caso, a recorrência à L1 para inferir a palavra não foi suficiente. **SL** não conseguiu adequar o sentido de poupança ao contexto de uso, uma vez que o sentido de 'poupança' é mais específico e requer uma vivência de português para perceber que o termo pode significar simplesmente o ato de depositar dinheiro em uma conta bancária com intuito de economizar ou, como no texto, representar a garantia de pagamento do financiamento de imóvel.

Embora **SL** apresente problemas de compreensão, mostra fluência oral semelhante a de um falante nativo ao verbalizar partes do texto em L2, como mostrado nos excertos acima. Pode-se dizer que **SL** apresenta uma proficiência lingüístico-comunicativa praticamente sem interferência da L1.

No final da leitura, a *tarefa* requeria a produção de um resumo oral do texto. O resumo de **SL** é transcrito abaixo:

Resumo de SL

> ... é entendi todo o texto / mas essa poupança ainda não / e o mutuário / acho que o mutuário / eu não sei / a a definição / mas deve de aqui eu acho que está sendo colocado como né / no nos tem três personagens aqui né + A Caixa que dá empréstimo / o mutuário que tá pedindo o empréstimo e a construtora que recebe o dinheiro então / eu acho que é este o nome para a pessoa que vai que vai que tá pedindo empréstimo e depois tem que pagar

Embora não tenha incluído todo o protocolo do texto, posso concluir que **SL** revelou compreensão geral. Mesmo não tendo compreendido alguns trechos, **SL** demonstrou preocupação em esclarecer palavras que não compreendeu (cf. a palavra 'poupança'). É fato que a construção de sentidos do texto em questão envolvia conhecimento dos conceitos 'mutuário' e 'poupança'. Esses conceitos foram usados de maneira tão específica que mesmo depois da leitura, **SL** declarou não ter entendido o mais importante, ou seja, a modalidade de financiamento oferecida pela Caixa, isto é, o sentido para 'poupança' corresponde, na L1, a 'ahorrar', ou seja, é uma forma de adiantamento do empréstimo.

Assim, uma compreensão mais profunda foi prejudicada pelo desconhecimento de **SL** de algumas palavras com uso 'técnico'. Contudo, isso não impediu que o sujeito relesse o texto e procurasse esclarecer o sentido em que a palavra estava sendo usada. Aliás, foi justamente isso que **SL** fez com a palavra 'poupança'. Faltou-lhe apenas estabelecer essa relação para a construção de sentidos.

Os trechos de protocolo apresentados caracterizam a leitura de **SL** como um processo em que inferiu o sentido das palavras com base no conhecimento do assunto e no conhecimento da L1. Note-se, entretanto, que **SL** não demonstra integrar os sentidos das palavras na construção do sentido do texto, como revelou no protocolo correspondente ao segundo parágrafo, em relação à palavra 'poupança'. Ou ainda no resumo, ao ter demonstrado aproximar-se do sentido de 'mutuário', sem contudo, ter relacionado esse sentido com o primeiro parágrafo do texto, por exemplo, que trata do financiamento de imóveis. Sua leitura ainda

apresenta problemas por não construir sentidos como um todo, necessitando lidar com questões de leitura e não língua. A leitura desse sujeito, portanto, indica uma base lingüística boa na L2, por ter sinalizado rupturas para duas palavras somente, mas apresenta problemas de leitura devido a sua não capacidade para interligar o sentido de trechos e de sua concepção de leitura como decodificação.

♦ SM

SM pode ser comparado ao leitor anteriormente analisado, na medida em que verbaliza o que compreendeu de cada trecho do texto, parafraseando-o, contudo, sem relacioná-lo com os demais. Entretanto, quando comparado com o anterior, **SM** apresenta uma proficiência oral com interferências ocasionais. Utiliza-se com maior freqüência do *conhecimento prévio* do assunto, recorrendo ao conhecimento da L1 para explicitar palavras ou estabelecer relações de sentido frente às rupturas. No trecho que mostro adiante (cf. 1° parágrafo do texto, Anexo III), o sujeito parece ter compreendido, mesmo que parcialmente, o *propósito* do autor no texto.

Protocolo de SM

> Bom está falando de uma alternativa nova da Caixa Federal que é um banco prá pessoa de / de baixa renda Eu não se exatamente mutuários que que se setor é especificamente / mas ele tá falando de que o autor hay várias formas de financiamento que agora tem uma nova / e a nova consiste num financiamento total do imóvel mas que tem que ter seguro e para ter um seguro tem que fazer uma série de requisitos com, com a instituição

No trecho acima, **SM** sugeriu haver compreendido o parágrafo ao resumir o trecho que leu, conforme a própria instrução orientara. Ao parafrasear o sentido da palavra 'mutuário', o sujeito demonstrou estabelecer uma relação do sentido da palavra a um 'setor' relativo à construção e/ou à casa própria, todavia não se deteve em definir a palavra, mas estabeleceu uma relação com outras informações do texto, ou seja, construiu um sentido geral para o texto, *'...ele tá falando de que o autor hay várias formas de financiamento que agora tem uma nova...'*.

A ativação de conhecimento prévio de assunto é demonstrada por **SM** após a leitura que faz do 4° parágrafo do texto:

Protocolo de SM

> Non tem que haver / em alguma em algum momento no Uruguai existia / existia as duas possibilidades: que o banco financiasse a contrutora e depois a contrutora assumisse o mutuário Eu acho que aqui non / que aqui o que se faz é que o mutuário vá a Caixa a Caixa faz um empréstimo / mas depois vá pagando o que a Caixa paga a contrutora mês a mês a contrutora / parcelando // Agora a amortização do financiamento não vejo onde tá / bom sim a amortização sim / é correto que funcione a partir da entrega de a chave por antes da entrega da chave que amortizou / só está pagando / ou seja que reciém o capital passa a ser uma, a ter uma contrapartida no momento que entregam a chave + O que eu não vejo a diferença entre o que pagava antes da entrega das chaves e depois Esse é a única dúvida que eu tenho por que aqui diz: *estará adiantando à contrutora, estará pagando a contrutora antes de entregar a chave, taxa referencial mais doze por cento ao ano sobre a parcela liberada*; Aqui eu não entendo se a parcela liberada é a parcela cota de por por mês // se a cota por mês teria o mesmo que depois por que disse que depois da entrega da, depois na entrega da cha da chave / nessa fase o mutuário / então tem que pagar antes / ou seja tem que pagar igual te erre mais juro de doze por cento, então estará pagando o mesmo; a diferencia é que ele já tem, já está morando na sua casa // então por isso a amortizou o que pagou antes / os vinte e quatro meses antes

No trecho acima, para referir-se ao 'financiamento' tratado no texto, **SM** recorreu ao *conhecimento prévio* e demonstrou uma compreensão mais detalhada do que a de **SL** ao comparar o sentido de 'financiamento' a um sistema similar em seu país, conforme se pode observar no excerto que segue *'non tem que haver / em alguma em algum momento no Uruguai existia / existia as duas possibilidades: que o banco financiasse a contrutora e depois a contrutora assumisse o mutuário Eu acho que aqui non'*. A comparação feita por **SM** mostra que entendeu o sentido de financiamento no texto, particularmente em *'que aqui o que se faz é que o mutuário vá a Caixa a Caixa faz um empréstimo / mas depois vá pagando o que a Caixa paga a contrutora mês a mês a contrutora / parcelando'*. **SM** revela ainda uma posição crítica em relação à leitura, conforme pode ser observado no seguinte trecho de sua fala: *'...a amortização sim / é correto que funcione a partir da entrega de a chave por antes da entrega da chave que amortizou / só está pagando...'*.

Embora a *tarefa* pedisse um resumo oral no final da leitura do texto com o objetivo de avaliar o *produto* da compreensão, **SM** não o fez, limitou-se a explicitar sua compreensão e a resumir oralmente cada parágrafo. Isso revelou uma tendência de **SM** a se concentrar em partes do texto, mostrando, dessa forma, acreditar que isso é suficiente para se entender o que é lido ou para completar a *tarefa*. Por sua vez, apesar de não concluir a tarefa, é possível inferir que **SM** é um bom leitor mesmo tendo uma base lingüística na L2 contendo interferências

ocasionais da L1. Portanto, parece denotar, para esse sujeito, que a proficiência lingüística não tem força para a definição de sua proficiência em leitura.

SD

SD revela sua compreensão por meio da paráfrase de cada parágrafo do texto. Não estabelece uma relação entre os sentidos construídos a cada parágrafo do texto como um todo. Recorre a *conhecimento prévio* de assunto e ao conhecimento da L1, todavia, diferentemente dos sujeitos anteriores, **SD** supervaloriza seu *conhecimento prévio* sobre o assunto sem buscar revê-lo com base nas informações do texto. A supervalorização do *conhecimento prévio* do assunto pode estar relacionada a uma competência lingüística limitada na L2, ou ainda uma característica de leitor (i.e. uma concepção de leitura 'descendente').

Um exemplo da caracterização do processo de compreensão de **SD** é, inicialmente, visualizado no protocolo que segue, referente ao 2° parágrafo do texto (cf. Anexo III):

Protocolo de SD

Segundo a diretora de Habitação, Isabel Pereira, pra evitar que a obra pare no meio do caminho, com prejui prejuízo para o mutuário, como aconteció *con Encol, a Caixa exigirá que a construtora faça o seguro do empreendimento.* Si acho que esso é uma coisa muito importante para as pessoas que van investir seus aohrros (in) em em uma casa / num apartamento no? porque son muitas las empresas que tan dando quiebra e Encol e também Edel / acho que ahora também!
P: também?
SD: sim sim *// Essa é a primeira vez que a instituição se propõe a financiar, para a classe meia e com recursos próprios, imóveis na planta, concorrendo assim com as construtoras. A diretora da Habitação não informou o volume de recursos que a Caixa dispõe para esse financiamento. Mais, mas afirma que tem capacidade para atender a demanda, uma vez que a liberação dos recursos para a construtora, em nome do mutuário, se dará durante a construção de acordo com o desenvolvimento do cronograma físico e financeiro da obra.* Mais isto eu não entendo muito pero (...) e:: ++ afirma que tem capacidade para atender a demanda / os pedidos no? de proprietários // Acho que é isso // Uma vez que a liberação dos recursos para a construtora / em nome do mutuário se dará durante a construção + Isto no no entendo! O que não está muito de acordo com o desenvolvimiento da obra É acho que // a diretoria de Habitação vá dando prestamo / vá dando o dineiro à medida que a obra vá seguindo / vá construindo / vá construindo / construi construindo ((repete, pois não tem certeza da pronúncia da palavra))

O exemplo acima mostra que **SD** compreendeu, em parte o texto, ao afirmar: '*Si acho que esso* [seguro] *é uma coisa muito importante para as pessoas que van investir seus aohrros (in) em em uma casa / num apartamento no?*'. **SD** revela sua posição em relação

ao assunto, conforme se constata em *'porque son muitas las empresas que tan dando quiebra e Encol e também Edel / acho que a hora também!'*.

Esse comportamento de **SD** deixa claro que ele tem conhecimento de que há informações importantes, além das contidas no texto, para a construção do seu sentido. **SD** é capaz de perceber que a Encol e a Edel, cujo campo de atuação é a construção civil, encontram-se em um contexto mais amplo de empresas.

Entretanto, o fato de **SD** saber algo sobre o assunto tratado no texto não foi suficiente para que construísse sentido a partir do que leu, como se observa em *'mas isto eu não entendo muito pero'*, e em *'Isto no no entendo'*, em que 'isto', para aquele, refere-se à 'capacidade de atender à demanda', e para este, refere-se à 'liberação dos recursos para a construtora em nome do mutuário'.

Conforme já salientado, os problemas de leitura de **SD** parecem decorrer daqueles ligados à sua proficiência na língua-alvo, o que não acontece com os demais sujeitos. Contudo, a proficiência lingüística apresentada pelos outros dois sujeitos não significou ausência de problemas de leitura. Os dados do trecho que segue ilustram esse ponto (cf. 4° parágrafo do texto, Anexo III).

Protocolo de SD

> *Até a decisão de financiar imóvel na planta, a Caixa só financiava, para a classe meia, média, a unidade habitacional pronta, nova ou usado.* Até a decision de financiar o imóvel na planta / ma esto non entiendo // até a decisão de financiar o imóvel na planta / até a decision de financiar, isso não entiendo ((aponta para a palavra até)) Até a decisão de financiar o imóvel na planta (...) ai fiqué + *As condições do financiamiento na planta são semelhantes ao da, ao da carta de crédito. A grande diferencia é que, enquanto na carta de crédito a Caixa financia somente oitenta por cento do valor do imóvel, o financiamento é total. Essa diferencia ocorre porque a Caixa considera a poupança que o mutuário está pagando para a construtora, via empresti, via empréstimo, como se fosse a parcela de recursos próprios.*
> P: e ali o que falou?
> SD: ah // acho que / tu com una carta de crédito / a Caixa só tem que financia oitenta por cento por que tu não tem no no no tem / dineiro depositado / eu acho no? em cambio quando tu tem poupança / já tem um respaldo econômico que és é tem no! //

Observa-se que o problema aqui parece ter sido em decorrência de sua preocupação com o uso do marcador 'até'. 'Até' é uma palavra não transparente, visto que em L1 ela significa 'aun', 'hasta', e pode funcionar como advérbio em espanhol. No entanto, na L2 a palavra 'até' exerce a função de preposição no texto apresentado. Talvez tais especificidades tenham atrapalhado a compreensão de

SD. Faltou-lhe, provavelmente, conhecimento da L2. Essa falta de competência na língua-alvo parece fazer com que **SD** tenha dificuldade em verbalizar a compreensão da leitura, observada no resumo que segue:

Resumo de SD

P: e em poucas palavras / o que o texto fala?
SD: este texto fala que del financia / de la Caixa Econômica Federal vá / ajudar os proprietários financiar o deuda que tem com a construtora

Como se observa no resumo acima, **SD** fala apenas sobre o financiamento da dívida, informação transparente no próprio título. A meu ver, o resumo de **SD** é muito genérico, não deixando claro se compreendeu que o texto trata de uma outra opção de financiamento de imóveis.

Em suma, todos os sujeitos, apesar de usarem estratégias de inferências de palavras, o *conhecimento prévio* do assunto e recorrerem à L1, construíram sentidos de partes do texto e revelaram uma compreensão de leitura fragmentada e linear. As rupturas apresentadas nos protocolos pelos sujeitos são em lugares diferentes no texto. Os resumos orais apresentados por dois dos sujeitos que completaram a *tarefa* (SL e SD) sugerem que estes demonstram compreensão diferenciada em leitura, enquanto **SL** retomou informações mais específicas do texto, **SD** limitou-se a uma informação genérica. Por fim, se compararmos a fluência oral dos sujeitos, os dados revelam que **SL** apresentou menos interferência lingüística do que **SM** e **SD**. Porém essas interferências parecem estar sugerindo diferenças entre os sujeitos. Minha expectativa com relação à capacidade de leitura dos sujeitos foi de certa forma confirmada, uma vez que todos (apesar de pequenas variações) pareciam necessitar de um curso para desenvolver sua proficiência em leitura (e escrita), cuja ênfase é o *processo*, experienciado por tarefas características daquelas que lhes são exigidas na vida real, uma vez que a concepção de leitura inferida a partir desse diagnóstico era uma concepção de leitura linear, diferente do curso a que serão expostos (cf. Cap. IV).

5.1.2 Escrita

Na subseção anterior procurei inferir o processo de leitura de cada um dos sujeitos envolvidos nessa *tarefa* para delinear seus padrões de leitura. Nesta, descrevo o processo de construção de sentidos na *tarefa* de escrita.

Para a realização da *tarefa* escrita foi selecionado um texto (cf. Anexo III) que contém um gráfico com dados percentuais e tipos de alimentos consumidos pelos brasileiros no período de 1990 a 1997, extraído de uma reportagem mais ampla que tratava sobre consumo de alimentos de um modo geral[2]. A seleção de um gráfico teve como propósito envolver o sujeito em uma *tarefa* de produção escrita, apenas tomando como base a observação de dados. O gráfico permite aos sujeitos liberdade de organização textual e de conteúdo para a produção escrita de texto informativo, possibilitando-lhes construir sentidos de acordo com a sua competência lingüístico-comunicativa na L2.

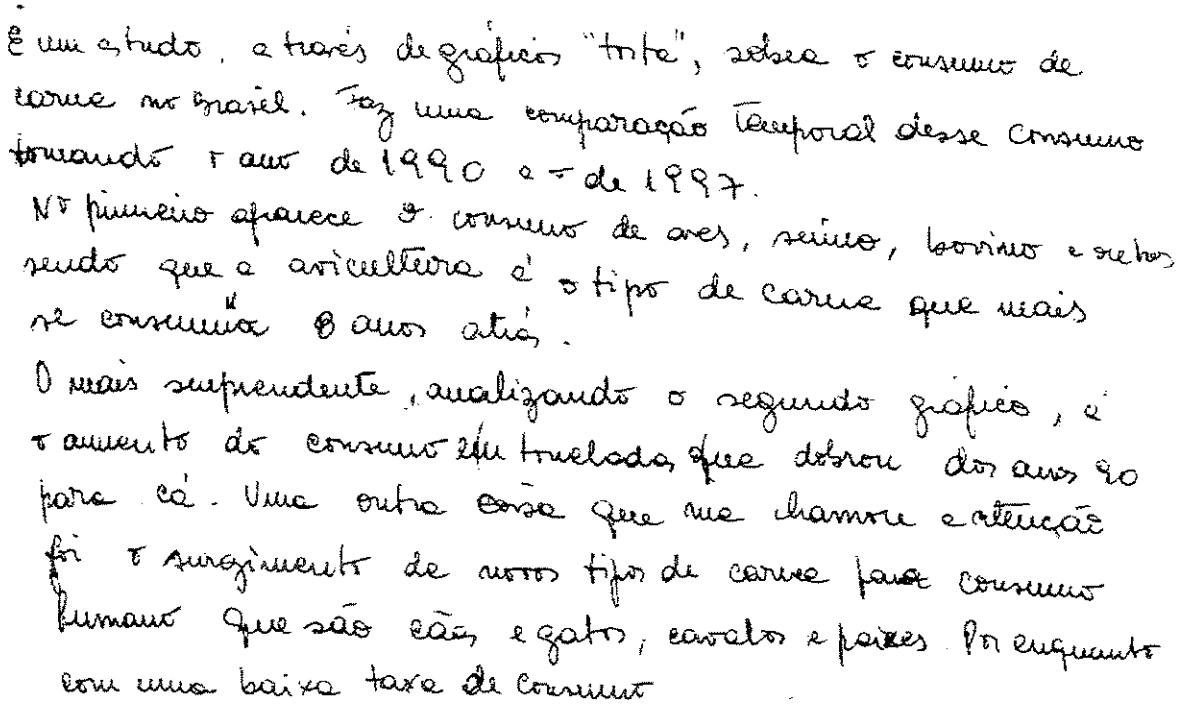
O sujeito foi instruído a observar os dados e, a partir deles, produzir um texto informativo por escrito. Sugeri que ele verbalizasse sempre que encontrasse um problema enquanto estivesse realizando a *tarefa* escrita (cf. Cap. III, Seção 3.2).

Os dados de cada sujeito serão apresentados separadamente. Para maior clareza, transcrevo, primeiramente, o texto escrito, seguido da verbalização durante o processamento dos dados no gráfico e a realização da *tarefa*. Para facilitar a análise das produções escritas (vistas como produto), utilizo-me de uma escala de avaliação por mim elaborada (cf. Anexo II). A escala de avaliação foi organizada em duas partes (A e B). Na primeira, o critério é a *adequação à tarefa proposta*, ou seja, se o texto apresenta estrutura e léxico adequados ao gênero, ao propósito e ao interlocutor, e se as *noções* de *propósito* e *interlocutor* são incorporadas na escrita. Na segunda, os critérios foram *qualidade comunicativa*, *organização textual* – de acordo com o gênero proposto, *adequação lexical* - vocabulário adequado, mesmo com pequenos lapsos de interferência da L1,

adequação gramatical - erros gramaticais ocasionais, estruturas sintáticas mais complexas, uso adequado de marcadores coesivos.

SL

Nesta tarefa, o processo de compreensão de **SL** pode ser comparado ao que apresentou na *tarefa* anterior de leitura. Suas inferências serviram para explicitar palavras do gráfico estabelecendo um sentido para elas antes de iniciar a produção escrita, ou seja, uma preocupação mais voltada às palavras.



É um estudo, através de gráficos "torta", sobre o consumo de carne no Brasil. Faz uma comparação temporal desse consumo tomando como ano de 1990 e o de 1997.
No primeiro aparece o consumo de aves, suíno, bovino e outros sendo que a avicultura é o tipo de carne que mais se consumiu 8 anos atrás.
O mais surpreendente, analizando o segundo gráfico, é o aumento de consumo em toneladas, que dobrou dos anos 90 para cá. Uma outra coisa que me chamou a atenção foi o surgimento de novos tipos de carne para consumo humano que são cão, e gato, cavalo e peixes. Por enquanto com uma baixa taxa de consumo

Para produzir o texto acima, **SL** inicialmente depreendeu o tema, ignorando a instrução da *tarefa* que, de certa forma, já estava apresentada.

Protocolo de SL

Evolução do consumo – barriga cheia + evolução do consumo / barriga cheia então todo mundo consumiu bastante Evolução de consumo de ração animal por segmento no Brasil ((risos)) Que que é isso! Ah eu entendi aqui / ah tá / evolução do consumo de ração animal // bah entendi qualquer coisa / quem que consumiu animal / aí depois eu vi aqui que bovino / suínos que que que é a pessoa / o ser humano consumindo animais né / Eu entendi o animal que consome carne animal ai / ah é uma pesquisa sobre a evolução do consumo /

Ao depreender o tema, o sujeito não conseguiu determinar o sentido de *'barriga cheia então todo mundo consumiu bastante Evolução de consumo de ração animal por segmento no Brasil'*. Essa falta de percepção deveu-se provavelmente à dificuldade do sujeito em perceber a relação entre os termos 'barriga cheia' e 'evolução do

consumo'. Contudo, ao se dar conta do fato, **SL** ressaltou a incongruência do sentido que construiu para 'ser humano consumindo animais (carne)', e concluiu que *'o ser humano consumindo animais'* tem a ver com uma pesquisa *'sobre a evolução do consumo'*.

Apesar de não ter sido solicitado na *tarefa*, o sujeito explicita o *processo* de compreensão na leitura do gráfico antes de iniciar a produção escrita, ao (a) caracterizar o tipo de insumo e (b) estabelecer uma relação com os dados do gráfico e o modo como as informações estão ao seu dispor, conforme se pode observar em *'hum a estudo um um estudo através de gráficos / de gráficos / como que chamam aqui / eu sei em espanhol como é que se chama (...) gráficos tortas / chamam de torta que é uma torta / tipo de uma torta dividida em porções / não sei como é que chama'*. O exemplo deixa claro que **SL** recorreu à L1, demonstrando com isso que a estratégia foi bem sucedida.

Embora o sujeito apresente uma tendência em recorrer à L1, o resultado parece não contribuir para a produção escrita, pois a preocupação que o sujeito revela ter com o léxico sugere mais uma estratégia de fuga de um problema maior, ou seja, começar a produzir por escrito na língua-alvo.

A produção escrita de **SL** apresenta uma certa qualidade comunicativa na medida em que ele oferece, pelo menos parcialmente, um *propósito* para o texto. Contudo, ele não o expande, atendo-se somente às informações advindas da observação dos dados do gráfico. **SL** elege como tópico o 'consumo de carne no Brasil' (cf. l. 1-2) do qual será feita 'uma comparação temporal' (cf. l. 2-3), porém não desenvolve argumentos a esse respeito. Ao invés de se referir a uma comparação temporal, que aliás não é o caso, **SL** poderia mencionar uma comparação dos dados do consumo tendo como base o período mencionado no gráfico (1990-1997).

Pelo fato de não desenvolver o tema na produção escrita, o texto de **SL** não apresenta coerência entre os parágrafos. **SL** introduz o tema e o propósito do texto para dar subsídios ao leitor *'É um estudo/ a través de gráficos "torta", sobre o consumo de carne no Brasil' (cf. l.1-2)*, todavia, no decorrer do texto, percebo que o sujeito dirigiu o foco para uma parte do gráfico e relatou alguns dados (cf. l.4-6). Em seguida, fez um

resumo considerando apenas a idéia geral do gráfico (cf.l.7-12). Nessa parte final, o sujeito reformulou sua compreensão do gráfico, buscando transpor algumas informações ao se utilizar da expressão 'o mais surpreendente...'(cf. l.7). No entanto, o sujeito não estabeleceu, por meio de uma estrutura organizacional lógica, relação entre as informações construídas a partir do gráfico e seu texto.

Portanto, o texto produzido por **SL**, de acordo com a escala de avaliação (cf. Anexo II), pode ser considerado parcialmente adequado à proposta, pois, como mencionei, o sujeito estabeleceu um *propósito*. Exibe, ainda, léxico apropriado a um texto de gênero informativo. Carece, todavia, de uma organização textual adequada, isto é, de estabelecer relações entre os parágrafos de seu texto – processo similar ao que apresentara na tarefa em leitura (cf. Seção 5.1.1). Por fim, com relação à adequação gramatical, o texto de **SL** apresenta ainda incoerências (cf. l.2). Apesar de usar alguns elementos coesivos da L2 (cf. l.4 - primeiro e l.7 – o mais surpreendente) **SL** ainda não consegue articular o texto escrito de modo apropriado, conforme revela em 'no primeiro' (cf. l.4), no qual **SL** não esclarece do que se trata; e em 'por enquanto' (cf. l.11) não deixa claro a quem está se referindo a 'baixa taxa de consumo', introduzida pelo elemento coesivo anteriormente citado.

SM

O processo de construção de sentidos de **SM** consistiu na explicitação de algumas partes do gráfico. Observa-se que o sujeito não se prendeu a detalhes. Sua produção revela uma certa familiaridade com a escrita ao produzir um texto organizado. Se comparado com o texto de **SL** ao de **SM,** este apresenta adequação lexical e gramatical parcial por interferências da L1, como se observa na apresentação da produção escrita de **SM** a seguir:

Produção escrita de SM

As pautas de consumo dos brasileiros estão mudando para melhor. Nos ultimos sete anos duplicou-se o consumo de ração animal na população. Se consideramos que a população incrementou-se em aproximadamente dez porcento (pontos porcentuais) desde 1990, o incremento substancial do consumo de carnes é um bom indicador de melhoria na qualidade de vida na canasta basica dos brasileiros

Porém Quando observa-se as preferencias nos tipos de carnes são bastante constantes porém a baixa em quase 10% de consumo global das carnes de gallinha em favor das carnes suinas pode ser um indicador de crecimento de gorduras nas dietas cotidianas Além Disto seria importante analisar discriminando o consumo de carnes de acordo as diferentes classes e setores sociais da população para poder realizar uma conclusão mais certera

Protocolo de SM

Ovinos é, é um peixe // bovino é:: é a vaca //Avicultura é frango // peixe é peixe // ovelha... não? // é:: porco? ((Conversas)) que é isso? É:: gatos?

O sujeito pouco verbaliza sobre o seu *processo* de compreensão. Enquanto observa o gráfico, somente lê em voz alta algumas palavras que lhe são

apresentadas, as quais não parecem representar rupturas para **SM**, mesmo porque todas são transparentes lingüisticamente (cognatas).

Entretanto, percebo pela produção escrita de **SM** que o sujeito construiu sentidos da leitura realizada dos dados do gráfico e produziu um texto escrito que o revela autor da produção. A qualidade comunicativa do texto traduz-se pela apresentação de uma idéia, organizada textualmente, que o sujeito/autor produziu. Por meio do texto escrito de **SM** revela-se, então, uma competência em escrita similar a sua competência em leitura.

Mesmo que se considere somente a organização textual, a produção escrita revelou que o sujeito apresenta um texto mais bem escrito quando comparado ao de **SL**. **SM** foi capaz de produzir um texto bem organizado, iniciando pela introdução do tema (l.1-2), desenvolvendo-o (l.2-6) e somente após essa organização introdutória utilizou-se de dados contidos no gráfico para ilustrar a introdução (l.7-15). Finalizou apresentando uma conclusão que retoma o assunto e complementa com informações de *conhecimento prévio* (l.16-20); dando uma contribuição pessoal como leitor/escritor e autor. Diante desses fatos, posso indicar que o *produto* final apresentado por **SM** conforma-se parcialmente à proposta (cf. Anexo II).

Essa adequação parcial justifica-se pelo uso que o sujeito faz do léxico, com interferências lingüísticas (cf. Anexo II). Mas, por outro lado, conforma-se a uma adequação gramatical, porque o sujeito demonstrou competência na escrita ao fazer uso de uma variedade de estruturas sintáticas, tais como orações subordinadas (l.4 e 9-11, por exemplo), bem como marcadores coesivos da L2 (l.2-3, 9 e 14).

O texto de **SM** parece demonstrar que o sujeito tem uma certa familiaridade com a escrita, devido possivelmente ao fato de ser aluno de Pós-Graduação (cf. Perfil, Cap.III, Seção 3.3) e estar acostumado a este tipo de atividade.

Em suma, o padrão de **SM** contém características distintas do sujeito anteriormente analisado no que tange à qualidade comunicativa e à organização

textual. Contudo, como já mencionei, o texto de **SM** apresenta interferências, tais como *'as pautas do consumo'* (cf. l.1), *'a população incrementou-se'* (cf. l.4-5), *'na canasta basica'* (cf. l.8) e em *'uma conclusão mais certera'* (cf. l.17). Por hipótese, portanto, os resultados de **SM** parecem confirmar que a leitura/escrita parte de um pressuposto de que a proficiência lingüística não é o único fator determinante da proficiência em leitura e proficiência em escrita.

- **SD**

Nesta *tarefa*, o *processo* apresentado por **SD** revelou-o um sujeito com características distintas dos demais, no tocante à qualidade comunicativa e à adequação lingüística e gramatical que demonstra. Comparado-o aos demais, gastou um tempo relativamente maior para realizar a *tarefa*, centrando-se no reconhecimento do sentido de inúmeras palavras do gráfico. Elas trouxeram dificuldade de compreensão a ponto de bloquear, no início, a realização da tarefa.

No que segue, apresento a produção escrita e o protocolo de **SD**, respectivamente.

O consumo de aliments de origem animal (suino / bovino) aumenta cada ano.
A população brasileira consume cada ves mais
carnes vermelhas e deixa do lado as carnes
brancas.
Em ano 1990 o consumo de carne e de um 35%
um 65% de carne branca.
A 7 anos de isso o consumo de carnes
que não som de aves sobiu.
Acho que esto e uma alerta para la população
pois o consumo de tanta cantidade de carne
é malo para la saude.
o titulo do o grafico "Barriga cheia" e la fase
esta explicando la sobo de ver. o consumo
de carne pois comer carne o estomago fica
mais cheio.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Conforme se pode observar no protocolo de **SD** abaixo, o sujeito inicia a *tarefa* buscando estabelecer uma idéia central, isto é, 'o consumo de alimentos'. Entretanto, apresentou dificuldade na compreensão de palavras.

Protocolo de SD

Evolução de consumo de ração animal por segmento no Brasil. Mil novecentos e noventa (in) ((lado B)) ((enquanto a pesquisadora vira a fita, SD fica lendo, olhando e relendo as palavras bovinos e suínos e, quando leu a palavra avicultura pensou que se tratava de vegetais)) si::
P: o que será que é? por analogia + que tipo de carne que é bem comum?
SD: ah / não fale / isto é carne de zebu / carne! ro roja?
P: não / carne vermelha é de bovinos // o que a palavra te lembra / 'avicultura'?
SD: avi cultura
P: pense que são carnes
SD: vegetales?
P: não // Leia aqui para ver se tu consegues
SD: [ah, que male! + ah / suíno suíno é porco no /
P: hum hum
SD: bovino (in) eqüino / peixe outros / não sei que é ((aponta para a palavra avicultura))
P: então tudo bem / tenta escrever talvez tu lembras o que
SD: [que horrores (risos) origem animal / vegetal...
P: são todos de origem animal / não tem vegetal // Coloquei aqui::consumo de origem animal // Todos origem animal / não tem origem vegetal ai
SD: quê? Peixes? // No gráfico abaixo é representado o percentual de consumo no Brasil / isto é / a quantidade e o tipo de alimento d origem animal // Graxa?
P: não / graça / quê? // Não!
SD: que a população brasileira consumiu // Os dados estão apresentados
P: que tipo de carne na sua casa come?
SD: ah / que (in) ave / claro frango!

As palavras que chamam a atenção de **SD** são cognatos perfeitos, com exceção da palavra 'peixe', que em espanhol é 'pez' ou 'pescado'. A palavra, em princípio, não deveria provocar rupturas no processo de compreensão do sujeito, uma vez que, comparada com as da tarefa em leitura (cf. subseção 5.1.1), no que tange à apreensão do sentido, aqui requeria apenas conhecer o sentido literal da palavra. Uma explicação seria a falta de conhecimento da L2 ou de ativação desse conhecimento na construção do sentido ou ainda a falta de conhecimento do tipo e da estrutura do texto. Isso pode ser observado no processamento de **SD**: *'ah / não fale / isto é carne de zebu / carne! ro roja?'*, referindo-se ao termo 'avicultura', para o qual **SD** não conseguiu estabelecer uma relação de sentido, mesmo tentando compreender morfologicamente a palavra. Embora minha intervenção tivesse por objetivo fazer o sujeito perceber a semelhança com o espanhol e inferir o sentido para a palavra 'avicultura', **SD** continuou: *'vegetales?, ah, que male! + ah/suíno suíno é porco no/ 'bovino (in) eqüino / peixe outros / não sei que é* ((aponta para a palavra avicultura)) *que horrores (risos) origem animal/vegetal...'*, de forma que a compreensão pelo sujeito só ocorreu

porque relacionei a mesma com sua experiência do cotidiano, isto é, frango - um tipo de alimento costumeiramente consumido.

Se comparo o processamento de **SD** acima ao apresentado na tarefa em leitura, noto que nesta o sujeito não usou o conhecimento prévio do assunto do texto da mesma maneira realizada na tarefa anterior, o que pode ser explicado pela falta de proficiência na língua-alvo, parecendo ser crítica para **SD** no momento de produzir por escrito.

Após 'superar' parte dos problemas que a falta de proficiência na L2 lhe causou, **SD** inicia a produção escrita verbalizando seus procedimentos.

Protocolo de SD

> (...) é prá poner alguma coisa! // Aumenta é aumenta o uno por ciento cada ano / aumenta aumenta ah / eh // (in) tá // Porcento / por isso no gráfico é representado o percentual de consumo no Brasil / isto é / a quantidade e o tipo de alimento de origem animal que a população brasileira consumiu // Os dados estão apresentados de modo comparativo entre o que foi consumido no ano de noventa e noventa e sete // O consumo de alimento de origem animal aumenta cada ano e:: a / população brasileira consume cada vez mais carnes vermelhas // A população brasileira consume cada vez mais carnes vermejas / vermelhas e deixam de lado as carnes brancas // e ((pausa de um min.)) em (in) mil novecentos e noventa o consumo de carne ++ e:: é de vinte e cinco por cento e com sessenta e cinco por cento come carne branca // Ah / a sete anos de isso o consumo de carnes // que não só de aves subiu subiu // (in) A sete anos de isso o consumo de carnes e não só de aves e (in) Basta o que escrevi?

Na verbalização acima, o sujeito elencou informações para elaborar seu texto. Notei não haver uma preocupação com a organização dessas informações (cf. l.1-10 da produção escrita), pois o texto resultou em uma lista e não, como esperava, no desenvolvimento de um argumento. Esse procedimento sugere que **SD** parece ter pouca familiaridade com a escrita, da mesma forma que revelou sua proficiência na L2.

Essa pouca familiaridade confirma-se no texto, ao listar somente informações do gráfico em forma de frases, não se caracterizando tal como um texto, pois aspectos tais como a qualidade comunicativa e organização textual, de acordo com a escala, não são contempladas.

Os pontos salientados acima com relação ao texto de **SD** revelam problemas de escrita, pois, mesmo que o sujeito tenha incorporado léxico advindo do gráfico, isso não significou um texto adequado à proposta. Desse modo, o

resultado confere com os dados de seu perfil, segundo os quais ele mesmo afirma não ter experiência com a escrita na L2 (cf. Cap. III, seção 3.3), e, a pouca familiaridade revela-se também nos problemas de escrita, embora para **SD** a proficiência lingüística limitada indique ser a causa de tal, contudo não se confirma essa tendência com os dados de **SM**, por exemplo.

Em suma, os dados de **SD** comparados aos demais sujeitos revelam que ele apresenta dificuldades na produção escrita, dificuldades essas motivadas pela baixa proficiência na L2 e pela pouca familiaridade com a escrita, observada pela articulação de informações e organização textual na sua produção.

Comparando-se os resultados dos três sujeitos nas tarefas leitura/escrita, os dados revelam que a competência em leitura e em escrita desses sujeitos são distintas. Essa diferença é mostrada (a) pelas diferenças de proficiência em leitura e em escrita, (b) pelos distintos níveis de proficiência lingüística na L2, revelados pela fluência oral e escrita e (c) pela familiaridade com a produção escrita e leitura.

Pelos dados, observei em **SL** uma proficiência lingüística mais desenvolvida se comparada com a de **SM** que, por sua vez, é melhor em relação à de **SD**. Ou seja, **SL** tem poucas interferências da L1 ou traços característicos dela, durante a verbalização, evidenciando que demonstra já possuir uma base lingüística boa na L2; **SM** também parece possuir uma base lingüística na L2, porém com interferências. Não é o caso de **SD**, como já indiquei, pois sua proficiência lingüística é limitada, apresentando interferências bastante recorrentes.

Contudo, a proficiência lingüística parece não ser um fator determinante da proficiência em leitura e em escrita dos sujeitos, mas os dados parecem estar indicando uma configuração entre proficiência em leitura e proficiência em escrita. Essa configuração poderia ser explicitada para **SL** que, embora apresente proficiência lingüística, revela problemas de leitura e de escrita, inferida pela preocupação localizada em palavras e relativa a trechos do texto, conforme dados de protocolos. Tal caracterização mostra-se similar nas duas tarefas (cf. Subseção 5.1.2 e 5.1.2) e revela um processamento linear.

Para **SM**, os dados indicam que o sujeito apresenta uma proficiência em leitura muito similar a de SL, e sua proficiência em escrita é bem desenvolvida em relação aos demais sujeitos, revelada pelo seu processo de construção de sentidos apresentado nessa tarefa. Para esse sujeito, portanto, as interferências lingüísticas parecem não exercer força na definição da leitura e escrita. Por fim, **SD** revela não ser proficiente em leitura e em escrita, conforme observei acima.

A seguir, trago os dados da tarefa integrada para análise, buscando evidenciar se neste tipo de tarefa o processo é semelhante ao já apresentado pelos sujeitos.

5.1.3 Leitura e escrita integradas

Como já foi mencionado, a *tarefa* integrada tem como finalidade complementar os dados analisados nas *tarefas* anteriores de modo a confirmar os padrões de leitura e de escrita. Além disso, a *tarefa* integrada permitiu avaliar em que medida a variável texto (cf. Subseção 5.1.1) teve uma influência no processo, especialmente pelas particularidades relativas ao léxico. Esta tarefa diferencia-se das anteriores, na medida em que requer do sujeito a elaboração de um texto escrito.

A *tarefa* orientava o sujeito a ler um texto e a produzir por escrito sobre o mesmo assunto. Sugeri que cada um verbalizasse oralmente o que estava pensando ou fazendo enquanto estivesse realizando a *tarefa*, isto é, lendo ou escrevendo (cf. Cap. III, Seção 3.2). A expectativa é que o leitor eleja um tópico, mesmo que variável em grau de adequação à proposta (cf. Anexo II) e estabeleça uma integração das informações da leitura na produção escrita.

SL

O padrão de **SL** confirma-se nesta tarefa. Por ser uma *tarefa* integrada, a diferença com relação às demais foi a realização da leitura e da escrita conjuntamente. **SL**, todavia, não manteve esse procedimento, uma vez que volta a

dar atenção à explicitação de léxico ou a trechos isolados no texto. Ao final, **SL** passa a produzir por escrito sem rever ou retornar ao texto da leitura. Esse comportamento sugere um processamento característico do sujeito, pois apesar de o texto selecionado para a *tarefa* de leitura (cf. Subseção 5.1.1) apresentar um vocabulário mais técnico e de uso particularizado, o padrão de **SL** foi mantido.

Ilustro o trecho em que **SL** leu e escreveu ao mesmo tempo (cf. 2° parágrafo do texto, Anexo III)

Protocolo de SL

> *O dia ensolarado e a temperatura baixa verificados ontem no Rio Grande do Sul são conseqüências de um típico sistema de ar frio e seco de origem polar.* Eu vou parar e vou fazer um resumo do primeiro / como se chama isso / parágrafo acho que que é isso // Que é que o frio // retornou / eu vou lendo enquanto escrevo / né
> P: você quem sabe
> SL: o frio (in) retornou / ah:: não / no retorno apareceu de repente no estado do Rio Grande do Sul ++ Ah:: o frio apareceu de repente no estado do Rio Grande do Sul / uh ah não é:: mas (in)
> P: o que que não é isso
> SL: o acho que entendi o contrário / o sentido ah:: não (in) tá certo porque aqui diz: o retorno do sol parecia garantia de finalmente garantia de finalmente os gaúchos iriam curtir // ah tá / não me lembro aquela época / eu sei que tava / chovia não tinha muito sol e daí
> P: hum / tem a data aqui
> SL: apareceu o sol, doze de fevereiro / eu não me lembro muito Eu só me lembro que o verão foi meio meio estranho ou uma coisa assim / não parecia muito verão / *O frio aparecei de repente no estado do Rio Grande do Sul. Ah, tá / o clima tá vou continuar //*

Durante o processo de compreensão da leitura, **SL** sinalizou sua preocupação em escrever o que compreendeu do trecho, verbalizando *'Eu vou parar e vou fazer um resumo do primeiro / como se chama isso / parágrafo acho que que é isso // Que é que o frio // retornou / eu vou lendo enquanto escrevo/né'*. Para isso, referiu-se ao que 'julga' importante para que faça parte da produção escrita, como em *'...o frio (in) retornou / ah:: não / no retorno apareceu de repente no estado do Rio Grande do Sul ++ Ah:: o frio apareceu de repente no estado do Rio Grande do Sul / uh ah não é::mas...'*.

Entretanto, na tentativa de organizar o texto, percebeu haver cometido um equívoco ao confundir o 'sol retornou' com o 'frio retornou', como em *'o acho que entendi o contrário / o sentido ah:: não (in) tá certo porque aqui diz: o retorno do sol parecia garantia de finalmente garantia de finalmente os gaúchos iriam curtir // ah tá'*. Nesse trecho, mesmo após eu ter alertado ao sujeito para que observasse a data em que o texto foi publicado, não lhe ficou claro se o 'retorno do sol' corresponde ao 'aparecimento do frio fora de época'. Essa dupla opção de sentidos: 'retorno' versus 'aparecimento', ocorre

no campo de palavras lingüisticamente transparentes. Um procedimento similar ao que apresentara na tarefa anterior (cf. Subseção 5.1.2). Sua estratégia, portanto, foi a de dar continuidade à leitura do parágrafo e encontrar elementos para complementar os sentidos que, em uma primeira hipótese, acreditou ter construído.

Na continuidade dessa *tarefa*, como mencionei, o *processo* é similar ao apresentado na *tarefa* de leitura anterior (cf. Subseção 5.1.1). **SL** usou estratégias voltadas a inferências de palavras ou trechos isolados da leitura do texto, sem integrar esses sentidos na construção de sentidos do texto. Por exemplo, para a palavra 'biscate', que aparece no 3° parágrafo do texto, embora **SL** sugerisse não tê-la entendido e nunca tê-la visto, verbalizou *'Acho que biscate? Que que é isso? Biscate / nunca ouvi falar nessa palavra / biscate deve ser um:: meio engraçado essa palavra ((rindo))*, isso caracteriza uma estratégia semelhante às usadas por um falante nativo.

Entretanto, **SL** não utilizou o mesmo procedimento ao se deparar com 'driblar', presente também no 4° parágrafo. O sujeito verbalizou não gostar da palavra, embora reconheça seu sentido *'Essa palavra eu já ouvi falar muito / mas não gosto e não'* e buscou explicitar, com base na L1, o sentido dela, como em *'é:: é em nesse sentido de uh ah:: quando tu tem uma dificuldade tem que tentar sobrepor essa dificuldade' (...) 'Usa driblar / mas é complicado prá falar em espanhol não tem palavra parecida assim'*, acreditando que, talvez por serem línguas próximas, sempre haverá termos correspondentes nas duas línguas.

Por fim, para a palavra 'moletons', que aparece no último parágrafo do texto, o sujeito mostra saber que a palavra é usada com uma diversidade de referentes na L2. Para compreendê-la **SL** procura entender 'quando' e 'com que' sentido ela é utilizada, como em *'Moletons é uma palavra / é português isso aí ou é uma palavra do inglês ou ou do português?'*. **SL** faz relações com base em conhecimento prévio e de contexto de uso na L2, isto é, já conhece a palavra, cujo uso é, também, diferenciado pelos próprios falantes nativos, como em:

> *'é um abrigo / eu sei que é uma roupa de abrigo / mas eu sei também que falam moletom prá tudo que é abrigo ((risos)) qualquer parte de uma é moletom (in) eu falo / pelo menos eu falo isso / se for de lã ou de de tecido é tudo moletom / Eu pelo menos falo assim / não sei se está*

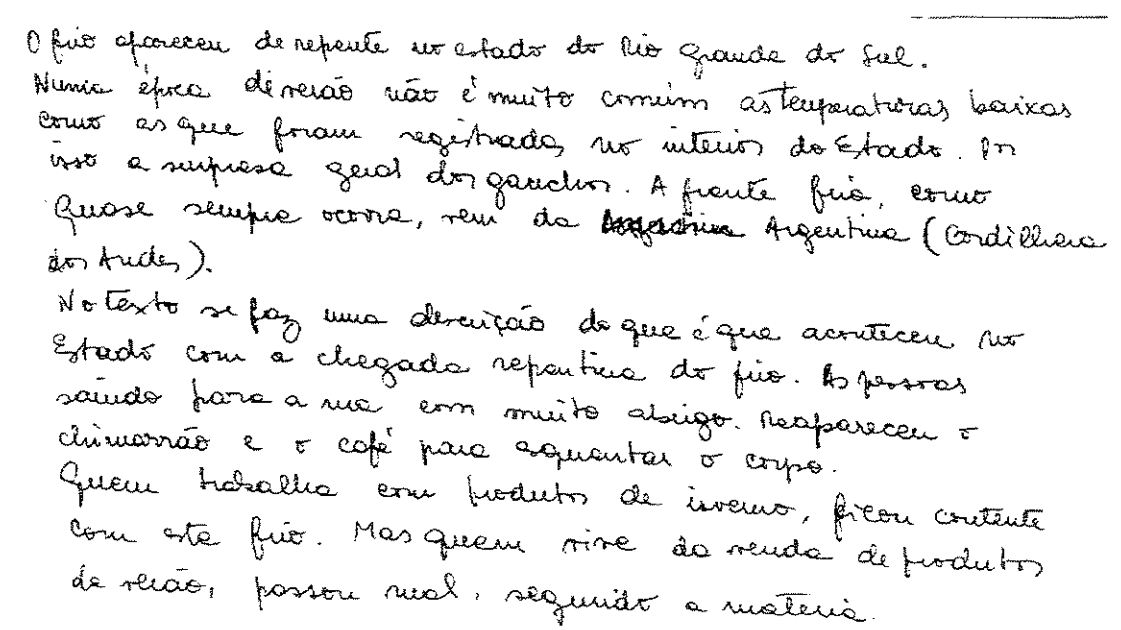
certo ou tá errado (...) eu acho que mais moletom é um é mais aquela roupa de tecido grossa assim / prá fazer ginástica aquela roupa (...) é casaco aquele de lã / tecido de lã'.

Muito embora **SL** apresente problemas relacionados ao conhecimento da L2, conforme explicitado pelos exemplos acima, pode-se afirmar que seu maior problema está relacionado a sua visão de leitura como decodificação.

Alderson (1984), em um artigo seminal sobre a diferença entre os processos de leitura em LM e em LE, levanta hipóteses para a dificuldade de se construir sentidos em leitura em LE: (1) os problemas de leitura em LE decorrem de uma falta de proficiência em leitura na LM; (2) os problemas de leitura em L2/LE resultam de uma proficiência lingüística limitada ou inadequada na L2/LE, (3) problemas de leitura em LE resultam da falta de conhecimento da LE.

Assim, o fato de **SL** não ter construído sentidos no texto como um todo decorre, provavelmente, de problemas de leitura, dada a uma visão de leitura 'ascendente', como já mencionei, a qual o leva a acreditar que, ao perceber dificuldades de compreensão do texto, deva primeiro reconhecer o sentido das palavras isoladamente.

A seguir passo a analisar a produção escrita de **SL**. O texto é transcrito abaixo seguido do protocolo verbal enquanto o sujeito o produzia por escrito, particularmente a segunda parte do texto (l. 3-13).


O frio apareceu de repente no estado do Rio Grande do Sul.
Numa época do ano não é muito comum as temperaturas baixas como as que foram registradas no interior do Estado. Por isso a surpresa geral dos gaúchos. A frente fria, como quase sempre ocorre, veio da ~~Argentina~~ Argentina (Cordilheira dos Andes).
No texto se faz uma descrição do que é que aconteceu no Estado com a chegada repentina do frio. As pessoas saindo para a rua com muito abrigo. Reapareceu o chimarrão e o café para esquentar o corpo.
Quem trabalha com produtos de inverno, ficou contente com este frio. Mas quem vive da venda de produtos de verão, passou mal, seguido a matéria.

Protocolo de SL

Pois é / mas aí que vende / quem vende / ah:: roupa de inverno deu certo / né Tá então... *O frio apareceu de repente no Estado do Rio Grande do Sul.* Ah, numa época / de verão / não é muito comum / muito comum as temperaturas baixas. Eu tou fazendo uma interpretação, ou coisa assim, *numa época de verão não é muito comum as temperatura mais baixas como as que foram registradas / no interior do estado* ((lê enquanto escreve)). Por isto / por isso / a surpresa geral *// a surpresa geral a surpresa geral dos gaúchos, ga-ú-chos. A frente fria // como quase sempre ocorre ((ri)) // vinda da Argentina // vem da Argentina / mas passou antes pelo Chile? E atravessou a Cordilheira vem da Argentina vem / é vem da Argentina // vem da Argentina / cordilheira entre // como é que chama os que isso aqui parentes / parênteses (...) Cordilheira dos Andes //* ah sempre eu não gosto muito do Adão Lopes / eu vou continuar. Hum

No protocolo acima, visualiza-se a maneira como o sujeito reestrutura[3] sua produção. O sujeito organiza a compreensão da leitura do primeiro parágrafo do texto, afirmando *'Eu tou fazendo uma interpretação, ou coisa assim'.* Entretanto, esse *processo* de ler, (re)elaborar oralmente a compreensão, produzir por escrito, observado logo no início da realização da *tarefa,* não teve continuidade, pois o foco passou a ser o esclarecimento do léxico, como ilustrei anteriormente.

O formato do texto de **SL** resultou do procedimento que apresentou para a realização dessa *tarefa.* A organização textual da produção escrita de **SL** advém da organização de cada parágrafo do texto. A parte inicial do 1° parágrafo do texto (cf.l.1-4) corresponde ao 1° parágrafo do texto de leitura, ou seja, o sujeito lista resumidamente as informações advindas da leitura, muito similar a uma 'cópia', não elegendo uma idéia central para expandi-la ou (re)elaborá-la com informações da leitura. Contudo, no 2° parágrafo da produção escrita de **SL**, este buscou resumir o assunto do texto (cf.4-13).

O segundo parágrafo ao qual me referi acima revela que o sujeito realizou um resumo sem olhar ou voltar para o texto. Nesse segundo caso, de acordo com Kleiman (1989), o leitor estabelece um tópico discursivo, variável em grau de adequação, mas cujo estabelecimento exige uma integração de informações de diversos parágrafos (p.78). Isso significa que **SL** estabeleceu um tópico discursivo a partir do segundo parágrafo do texto e organizou as várias informações em subtópicos, a saber: chegada repentina do frio, uso de agasalhos, reaparecimento de bebidas quentes e vendas de produtos. Com esse exemplo, percebo que parte do texto, no caso explicitado no 2° parágrafo do resumo, resulta em uma melhor qualidade, em comparação ao apresentado na *tarefa* em escrita.

Entretanto, a produção escrita de **SL** é parcialmente adequada à proposta, pois faz apenas uma menção vaga ao *propósito* do texto: *'No texto faz uma descrição...'(cf. l.7)*. Dadas as limitações de organização textual e seqüência lógica entre os parágrafos, conforme mencionei acima, **SL** apresenta adequação gramatical e lexical também parciais, pois não usa marcadores coesivos que ligam as partes do texto entre si e apresenta alguns lapsos ortográficos (cf. diverão, l.2) e estruturais, como em *'Numa época diverão não é muito comúm as tenperaturas baixas'*(cf. l.2) e em *'... seguido a materia'* (cf. l. 13).

SM

O padrão de **SM** já evidenciado nas *tarefas* anteriores é confirmado nesta, particularmente no que tange à familiaridade com a escrita e uma proficiência lingüística na língua-alvo caracterizada por interferências da L1. Entretanto, diferentemente de **SL** que alternou leitura e escrita, no início da tarefa acima descrita **SM** leu todo o texto, como fazia na tarefa de leitura (cf. Subseção 5.1.1), emitindo sua opinião sobre o tema. Somente no final **SM** produz por escrito. No processo de escrita, **SM** revelou uma atenção maior aos aspectos formais do texto, procedimento que o diferencia dos demais sujeitos.

O processo de construção de sentidos de **SM** acima descrito pode ser ilustrado a partir da leitura do 2° parágrafo do texto (cf. Anexo III):

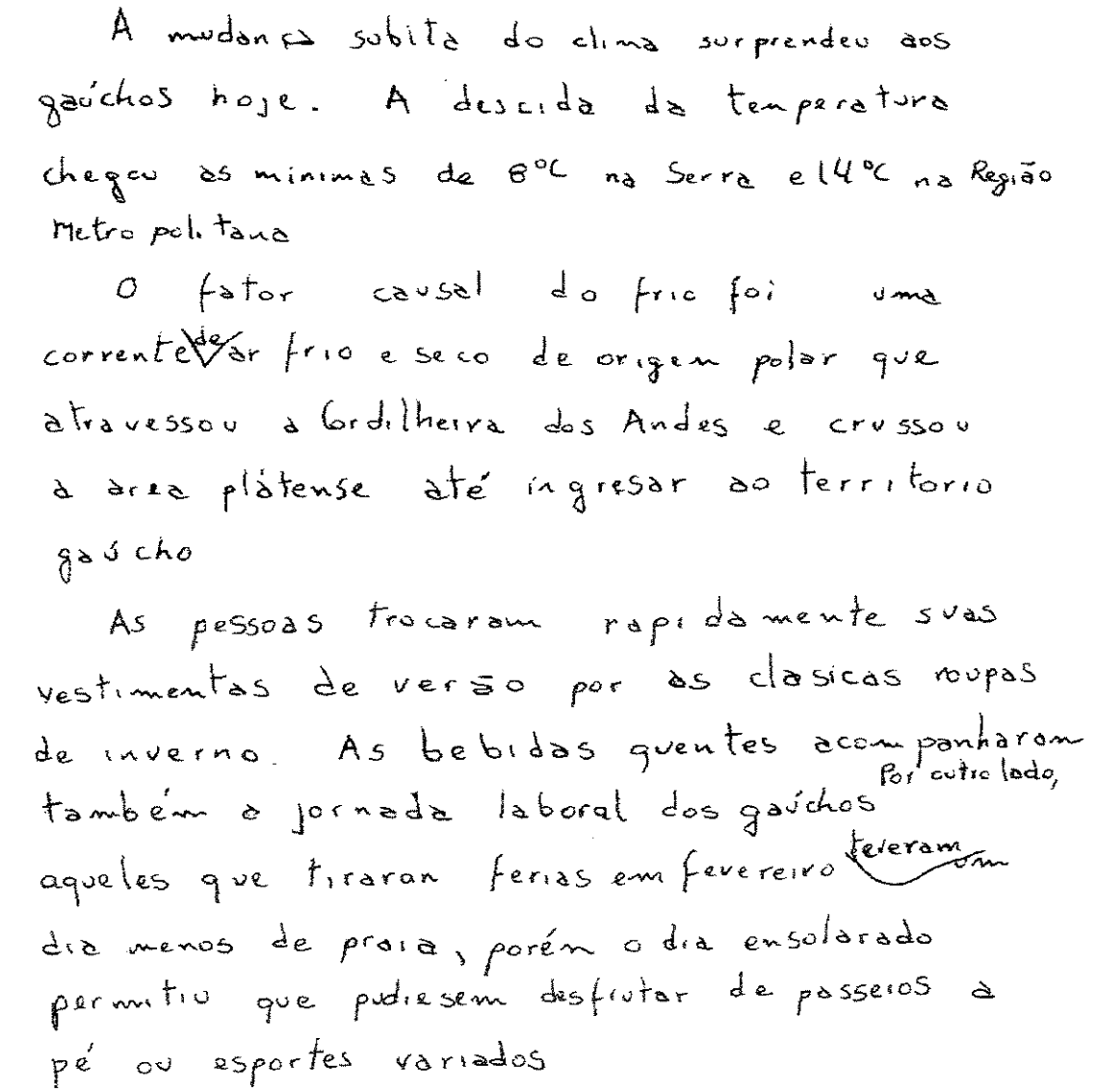
Protocolo de SM

> Bom / as conseqüências da da baixa / da baixa temperatura foi explicado por um um frio polar que venho de que venho de / cruzou a cordi a cordilheira e por pela Argentina e depois se supone que antes passou pelo Uruguai e chegou aqui ao Rio Grande + é:: e eles é o o jornalista contou uma anedota de que por exemplo / moradores que nesta nesta época / estan vendendo / estan vendiendo / vendendo produtos típicos do do verão como suco gelado não podem vender nada + Eu não sei se... eu acho que não é a todos os // a população que vai acontecer isso ++ e:: também duas // na realidade também é de que de de que o cara tinha sessenta anos // Bom o frio afeta mais a / ao velho que a jovens

O sujeito, conforme o trecho acima, revela o que compreendeu – a própria instrução sugeria esse procedimento e faz referência ao episódio (anedota), mencionando *'...é:: e eles é o o jornalista contou uma anedota de que por exemplo / moradores que nesta nesta época / estan vendendo / estan vendiendo / vendendo produtos típicos do do verão como suco gelado não podem vender nada'*, algo que, segundo o sujeito, foi usado pelo autor para exemplificar a baixa temperatura e a conseqüência negativa a certo segmento da sociedade. No entanto, nesse procedimento, **SM** percebeu haver um

certo equívoco de sua parte com relação ao fato de ter havido queda da temperatura ao verbalizar *'Eu não sei se... eu acho que não é a todos os // a população que vai acontecer isso ++ e:: também duas // na realidade também é de que de de que o cara tinha sessenta anos // Bom o frio afeta mais a / ao velho que a jovens'*. Isso mostrou uma maneira própria de registrar sua opinião sobre a leitura que fez, relacionando-a com o que já sabe para confirmar a compreensão.

Assim que leu todo o texto, **SM** iniciou a produção escrita. Apresento a produção escrita, analisando-a seguindo o mesmo procedimento adotado em relação à escrita.


A mudança subita do clima surprendeu aos gaúchos hoje. A descida da temperatura chegou as minimas de 8°C na Serra e 14°C na Região Metropolitana

O fator causal do frio foi uma corrente de ar frio e seco de origem polar que atravessou a Cordilheira dos Andes e cruzou a area platense até ingresar ao territorio gaúcho

As pessoas trocaram rapidamente suas vestimentas de verão por as clasicas roupas de inverno. As bebidas quentes acompanharam também a jornada laboral dos gaúchos Por outro lado, aqueles que tiraron ferias em fevereiro teveram um dia menos de praia, porém o dia ensolarado permitiu que pudiesem desfrutar de passeios a pé ou esportes variados

Protocolo de SM

((relê em silêncio o texto e inicia a escritura de algo e em seguida lê e escreve em silêncio e apaga algumas palavras))
P: o que que aconteceu? A palavra não estava certa?(...)
SM: é tirar a idéia principal +
P: o que aconteceu / fala alto que eu quero saber porque você não está escrevendo ou está querendo apagar + Qual é o problema?
SM: estou tentando ordenar as idéias
P: ah:: tá Então eu quero que você fale o que está escrevendo.
SM: estou tentando de ordenar as idéias que quero montar e como estou preocupado em resumir ((apaga)) que usted estar olhando e tenho que fazer uma boa redação
P: não Eu não estou olhando / não... ((risos))

O trecho que ilustra a verbalização de **SM** deixa claro que antes de iniciar a produção escrita, **SM** releu rapidamente todo o texto para melhor organizar suas idéias e, então, passou a construir o texto escrito. Certificou-se da combinação entre os argumentos expostos com a leitura realizada e com o que pretendeu produzir por escrito. Esse planejamento representa uma das fases do *processo* de escrita descrita por Zamel (1992) e Leki (1990) (cf. Cap. II): a *pré-escrita* na qual o sujeito organiza e ordena as informações pretendidas para colocar no texto, conforme em '*...estou tentanto de ordenar as idéias que quero montar e como estou preocupado em resumir...*'. Tal procedimento sugere que os escritores aprendem a escrever pela escrita e não por ouvir alguém falar sobre ela. Para isso, focalizam primeiro o conteúdo buscando uma maneira mais adequada para expressá-lo, deixando os detalhes referentes à forma para depois.

Esse *processo* está refletido no *produto* final da produção escrita de **SM**. Quanto à organização textual, a produção escrita de **SM,** organizada em três parágrafos, destaca a mudança de temperatura (cf. 1° parágrafo -> introduz), o fator causador dessa mudança (2° parágrafo -> desenvolve) e o comportamento das pessoas em relação a ela (3° parágrafo –> conclui). Organização essa que confirma a familiaridade com a escrita, já mencionada em *tarefa* anterior, e portanto, revela o padrão desse sujeito em leitura e em escrita.

SD

Os dados de **SD** nesta tarefa confirmam o padrão de leitura/escrita apresentado nas anteriores. Ele realiza a leitura parafraseando os parágrafos individualmente, sem estabelecer relações entre eles. No início de sua escrita

procura produzir conjuntamente à leitura, mas esse procedimento não é levado adiante, aproximando-se ao apresentado por **SL** em *tarefa* do mesmo tipo.

No *processo* de escrita o sujeito não demonstrou preocupação com aspectos formais e organizacionais de texto escrito, mas percebo tanto na escrita quanto na verbalização oral, interferências lingüísticas da L1, similar ao que **SM** apresenta.

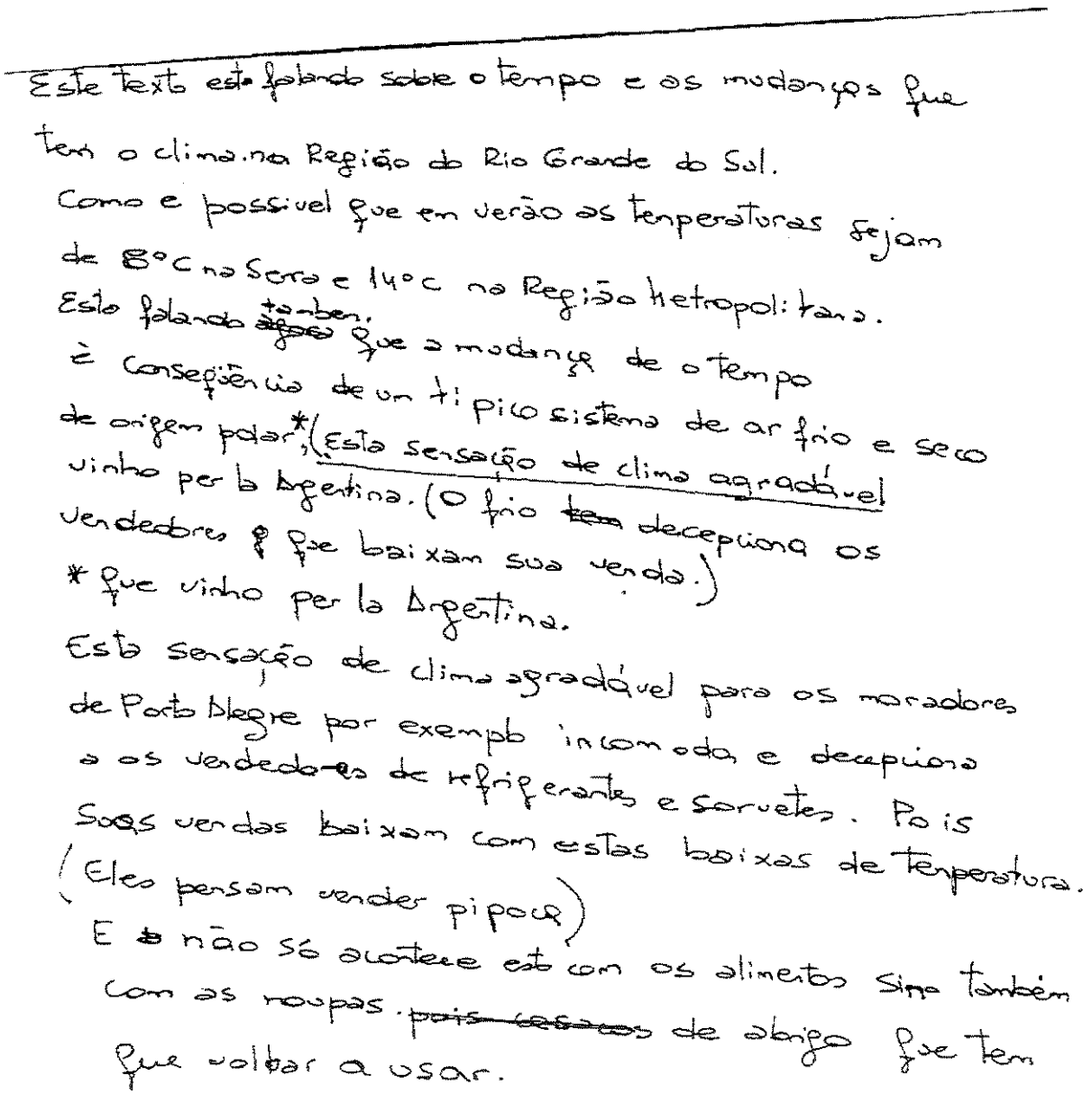
Um exemplo do que **SD** faz para realizar a tarefa pode ser observado no trecho que segue (cf. título e subtítulo e 1°. parágrafo, Anexo III).

Protocolo de SD

> *As mínimas de hoje devem ser de oito grados, na Serra, e de catorze grados na* region *Metropolitana //* Eh, + este texto // ((lê vagarosamente enquanto escreve)) está falando + eh sobre o tempo e as mudanças que têm o clima + Como é possível que em veron as temperaturas sejam de oito grados centígrados // na Serra e catorze grados na region metropolitana / Bem!

No trecho acima não se percebem rupturas referentes à compreensão. Observam-se, no entanto, inserções da L1 que não parecem interferir na compreensão. Não obstante, não há qualquer planejamento para a produção escrita, diferentemente do que apresentou **SM**, comentado anteriormente.

Produção escrita de SD


Este texto esta falando sobre o tempo e as mudanças que tem o clima na Região do Rio Grande do Sul.
Como e possivel que em verão as temperaturas sejam de 8°C no Serro e 14°C na Região Metropolitana.
Esta falando tambem. que a mudança de o tempo è conseqüencia de un tipico sistema de ar frio e seco de origem polar,*(Esta sensação de clima agradável vinho per la Argentina. (O frio decepciona os vendedores que baixam sua venda.)
* que vinho per la Argentina.
Esta sensação de clima agradável para os moradores de Porto Alegre por exemplo incomoda e decepciona a os vendedores de refrigerante e sorvetes. Pois Seus vendas baixam com estas baixas de temperatura. (Eles pensam vender pipoca)
E não só acontece esto com os alimentos Sino também com as roupas. pois casacos de abrigo que tem que voltar a usar.

Tão logo **SD** leu o primeiro trecho do texto, produziu um resumo por escrito, como orientava a instrução. Ao proceder dessa maneira, **SD** revelou quais informações foram selecionadas para constituir o tópico, como se constata em *'eh sobre o tempo e as mudanças que tem o clima + Como é possível que em veron as temperaturas sejam de oito grados centígrados'*. Contudo, o sujeito não expande esse tópico, pois somente traz informações da leitura (cf. l.1-4) sem desenvolvê-las (cf. l. 5-10), somente adicionando outras. Isso se dá na medida em que o texto escrito elaborado por **SD** segue as informações apresentadas no texto, sem, contudo, agrupá-las. As informações vão sendo incluídas à medida que aparecem na leitura.

O *produto* escrito não revela estrutura condizente com o *gênero* sugerido, nem organização textual adequada, embora o texto contenha um *propósito* pouco definido, como se pode constatar no seguinte trecho: *'Este texto está falando sobre o tempo e as mudanças que tem o clima (cf. l.2).* Mais adiante **SD** fornece uma informação adicional *'Esto falando tanben que a mudança... (cf. l.4),* demonstrando com isso haver no texto uma vaga estrutura lógica que permite compreensão, como no trecho[4]

Tanben
05 Esto falando agora que a mudança de o tempo
é consequência de um tipico sistema de ar frio e seco
de origem polar*, (,Esta sensação de clima agradável
vinho per la Agentina. (O frio tem decepciona os
vendedores ? que baixam sua venda.)
10 *que vinho per la Argentina.

O sujeito introduz uma informação oriunda do texto, mas não a elabora. Da mesma forma, mesmo reescrevendo parte do que está posto (cf. l.8), mais adiante (cf. l.10) **SD** não reelabora nem percebe a produção de uma estrutura da L1, ou seja, 'per la'. O texto de **SD** contém inapropriações lingüísticas, que apresentam interferências de natureza variada. Cito os usos do termo 'região' no trecho *'Ten o clima na Região do Rio Grande do Sul...'(cf. l.2),* exemplificando uma inadequação semântica. E de 'en', 'esto', 'per la' como em interferências da L1. Conforme o exposto, a produção escrita do sujeito é concluída sem perceber qualquer (re)consideração das idéias do texto, nem qualquer (re)formulação para adequá-las à escrita.

Tendo concluído a apresentação dos padrões de leitura e de escrita de cada um dos sujeitos, faço algumas considerações a respeito do processo de construção de sentidos observado nesse diagnóstico. Estes padrões revelam a concepção de leitura e de escrita assim como sua proficiência em leitura, em escrita e na língua-alvo.

Portanto, pelos dados dos questionários inferi uma concepção de leitura e de escrita linear, cuja preocupação dos sujeitos é com questões meramente lingüísticas. Nesse sentido, a expectativa é que o curso possibilite aos sujeitos mudarem sua concepção de leitura e de escrita com vistas à *prática social*, isto é, aprendam a ler pelo ato de leitura, ao serem levadas em conta suas necessidades

e expectativas. Da mesma forma, os sujeitos aprendam a escrever pelo próprio ato de escrever e pelo seu envolvimento com a produção – planejando, escrevendo e reescrevendo de acordo com *propósito* e *interlocutor*. Trata-se de condições criadas pelas *tarefas,* as quais possibilitarão aos sujeitos: (1) construírem sentidos de maneira não fragmentada, integrando conhecimento da L2 obtido através da leitura e da escrita, ao prévio – de assunto, de mundo e de língua; (2) perceberem *propósito* e *interlocutor* de suas leituras e produções escritas e (3) planejarem, rescrevendo quando for necessário de acordo com a proposta, de modo a interagir com o texto e a se constituírem autores do processo de construção de sentidos. Por fim, a expectativa em relação ao curso de leitura e de escrita é que os sujeitos possam vir a melhorar também sua competência na língua-alvo.

Cabe relembrar que os padrões delineados para os sujeitos revelaram proficiência em leitura e em escrita distintas. Por outro lado, dada a proximidade das duas línguas, poder-se-ia dizer que os sujeitos já têm um nível limiar de conhecimento lexical e de gramática da L2[5].

O conceito de nível limiar tem sido apresentado por vários autores (cf. Almeida Filho, 1989 e Scaramucci, 1995) e usados em contexto diferentes. Segundo Scaramucci (op. cit. 37), duas variações do conceito têm sido identificada: a primeira é definida pelo conjunto de objetivos de um grupo de aprendizes adultos em potencial. Para essa definição, são levadas em consideração especificações do que seria minimamente necessário em termos de conhecimento e habilidades lingüísticas para permitir ao aprendiz conviver funcionalmente em situações mais comuns a que se encontra ou para um propósito específico na língua-alvo (cf. Almeida Filho, 1989:56).

A segunda variação, de acordo com Scaramucci (op. cit.:37), está associada aos estudos sobre a *Hipótese do curto-circuito* (*Short-circuit hipothesis*) proposto por Clarke (1988). Essa hipótese, refere-se a um teto de conhecimento lingüístico mínimo que permita compreensão. Esse nível limiar, de acordo com Scaramucci (op.cit.:38), *'não é apenas visto como um limiar lingüístico necessário*

para a compreensão em leitura, mas também podem ser vistos em relação à capacidade para realizar inferências'.

Envolvendo línguas próximas, o nível limiar é dado pelas palavras cognatas ou transparentes, e também em virtude da semelhança entre o sistema da L1 com a L2. Entretanto, esse nível limiar não pareceu ser suficiente para construir sentidos em leitura e em escrita, face aos problemas de leitura e de escrita apresentados pelos sujeitos.

Tendo apresentado os padrões dos sujeitos antes de iniciarem o curso, na seção que segue apresento os dados da sala de aula.

5.2 O processo de ensino-aprendizagem da leitura/escrita em sala de aula

Nesta seção, analiso o *processo* de ensino-aprendizagem vivenciado em sala de aula, utilizando-me de dados de gravações em áudio, produções escritas dos sujeitos e anotações e observações realizadas por mim no final de cada aula. Para tanto, o foco de análise são as interações entre o material e sujeitos/aprendizes, os sujeitos (leitores/escritores) e texto, e alunos e professor.

Como já mencionei, a metodologia de sala de aula (cf. Cap. IV, Seção 4.1) consistiu em focalizar a leitura/escrita de maneira integrada com base nas noções de *evento comunicativo*: propósito(s) e interlocutor(es), considerando as necessidades e/ou expectativas do leitor/escritor, contidas nas tarefas propostas pelo material.

Para ilustrar o *processo* de ensino-aprendizagem, centralizo a análise em três *tarefas* que considerei representativas do *processo* e, portanto, amostra das condições proporcionadas pelo material (cf. **T5**, **T8** e **T15**)[6]. Em seguida, comento brevemente as tarefas intermediárias. As três tarefas selecionadas foram aplicadas no início, no meio e no final do curso, respectivamente. Optei por não focalizar partes mas por apresentar e analisar três tarefas inteiras para que o leitor tivesse uma idéia do que ocorreu do início até o final de cada tarefa.

A **T5** (cf. Cap. IV, Seção 4.2) consistia em dois textos sobre o mesmo tema mas de gêneros diferentes que revelam características distintas dadas por pistas lingüísticas e contextuais.

Para contextualizar o leitor, devo salientar que nas **T1** a **T4** (cf. Cap. IV, Seção 4.2) havia desenvolvido um trabalho que levava os sujeitos (1) a estabelecerem relações entre as experiências de leitura/escrita do cotidiano do grupo com as de sala de aula na língua-alvo e (2) a explorarem antes e durante a leitura, aspectos tais como a natureza do texto, *propósito*, *interlocutor*, e as relações entre o lingüístico e o uso de recursos visuais nos textos como estratégias para promover a compreensão.

As instruções abaixo são exemplos de como a **T5** foi realizada.

Instrução 01

A - Os dois textos que serão lidos nesta aula tratam do mesmo tema, ou seja, relatam sobre um Playboy clássico e outro, dos dias atuais.
O tema dos textos é sobre Playboy. O que você sabe sobre um Playboy? Você conhece algum Playboy? Em seu país há muito Playboy? Como eles são? Como você o caracterizaria? Que desvantagens eles têm em levar a vida do modo que levam?
B - Compare e discuta com seus colegas as diferenças e/ou semelhanças apontadas na atividade acima.

Instrução 02

Os textos 01 e 02, embora tratem do mesmo tema, discutem a questão de modo diferente, dependendo da intenção do autor, do provável leitor, do cenário e da linguagem utilizada, dentre outras.

1 - Identifique nos textos:	TEXTO 01	TEXTO 02
A: o escritor:		
B: o propósito do autor/escritor:		
C: o leitor endereçado:		
D: o cenário:		

Instrução 05[7]

Escolha uma das orientações a seguir e produza um texto escrito, cujo tema seja o Playboy típico de seu país.
Orientação 01
O texto que você irá produzir é uma carta, enviada por E-mail, ao seu amigo com o propósito de solicitar a opinião dele a respeito de suas impressões sobre o tema. Não esqueça de fornecer-lhe informações detalhadas do que você acredita que seja um Playboy.
Orientação 02
O texto que você irá produzir é para ser publicado em uma revista de grande circulação em seu país, cujos leitores estão interessados numa informação clara e objetiva sobre um Playboy dos dias atuais.

Os fragmentos que seguem descrevem as interações ocorridas entre os sujeitos/aprendizes e os textos. O trecho abaixo refere-se à instrução 01 da **T5**. O objetivo dessa instrução era levar os sujeitos a interagirem com o texto, via pré-leitura, para facilitar a própria leitura e pré-escrita.

01 SD: era um playboy sí
S?: filho do papai
P: filho de papai
S?: não trabalha/ não pensa/ não não se cansa em nada
05 P: hum hum
SL: [e vai atrás das mulheres mais famosas ah/ da da sociedade //

P: e no Uruguai?
SD: É acho que é igual así (in) // ahora en Uruguai (in) no conheço +
P: e na Argentina?
SL: Eu sei que existe mas
SM: morreu também
SL: pois é esse aí era só/ que nos chamamos de playboy así era o gurisinho de papai que saía de noite com o carro de ferrari
SD: sí esso en todos lugares tem

As interações entre sujeitos e texto constituíram-se em uma atividade de pré-leitura que orientou a escrita (cf. l.4-8). A meu ver, a interação observada no trecho ainda é tímida, apesar de os sujeitos trazerem contribuições interessantes ao mencionarem informações típicas de seu país (cf. l. 09 e 13). **SD** afirmou *'sí esso en todos lugares tem'* (l.14), evidenciando sua concordância com **SL** (cf. l.12-13).

A interação entre sujeitos e texto permitiu um diálogo entre leitor/escritor, já visando a uma atividade de pré-escrita, como se observa no trecho que segue:

S?: O texto 01 fala sobre isso MauriCinhos
SM: [vem de Maurício?
P: Mauricinhos é/ vem de Maurício
S?: e as meninas são chamadas de Patricinhas que que é um Mauricinho e ser uma patricinhas
SM: (in)
(sobreposições de vozes)
SL: ser Mauricinho o não claro que não no sê que porque diz ele exactamente mas acho que não hum hum (...)
S?: ah/ playboy na sua na adolescência
P: na sua adolescência ele é um playboy (in) como é que vocês veriam uma característica de um que / que é Playboy de uma pessoa comum/ como é que se diferencia
SM: **que não trabalha/ faz os esportes da moda / gasta muito dinheiro**[8]
P: **faz esportes da moda / gasta muito dinheiro** ((repete enquanto escreve na lousa)) o que mais?
SD: y demuestra a gente que ele **tem todo que / no necessita nada**
P: que **tem TUDO** né / que mais?
SM: bom eu acho que um playboy non é solamente a a feito o o fato
P: [o fato / não é somente o fato
S?: por que **não trabalha** porque eu (in) um playboy aqui no Brasil bem conhecido que foi presidente do Brasil/ do país/ no vou dizer o nome não mas acho que esso o tipo pra mí
P: tipico
S?: o típico playboy é que **tem o poder** / então é ainda mais perigoso porque dirige um país e **pensa em mulheres / dinheiro** em cassini / esso é ainda mais perigoso um playboy no poder
P: **pensa em mulheres / em dinheiro**
S?: (in)
SD: [sí:: ahí en Uruguai se fala muito porque ele vá a Punta del Este e faz una festa MUITO GRANDE (...)
P: E as vantagens
SM: vantagens vai ser difícil preencher
S?: arrogante + que aqui não sei se é aRRogante ou aRogante
SL: (in)
S?: ah! Então tá certo aRRogante
SL: é uma problema de ortografia
SM: [o meu problema é os / acentuação
P: (in)
SM: e fútil tem acento aqui?
P: tem (...)

SL: tem vida exposta
P: **exposta**
SL: ah tá! **Que ter uma vida pública** / pode ser um político
45 P: claro (...)
S?: **gasta muito dinheiro**
P: isso! **Gasta muito dinheiro**

Na interação dos sujeitos com o texto não são perceptíveis rupturas da mesma forma que observei na 1ª sessão introspectiva (cf. Seção 5.1), talvez porque essa interação decorra de uma *tarefa* em grupo e as dificuldades parecem estar sendo sanadas na medida em que cada um dos sujeitos interage no grupo.

No trecho acima[9] observa-se a maneira como os sujeitos lidam com questões de adequação formal para esclarecer aspectos tais como se a palavra 'arrogante' é grafada com um ou com dois 'erres' (cf. l.34-36), se a palavra 'fútil' é acentuada (cf. l.40); essas a meu ver, revelam haver uma preocupação em lidar com questões lingüísticas, muito provável em conseqüência da visão de leitura e de escrita subjacente, conforme já mencionado nos Capítulos III e IV.

As contribuições de cada sujeito sugerem relacionar conhecimento prévio sobre o assunto e o texto-base. Por exemplo, **SM** elenca características e/ou atividades do Playboy (cf.l.14), **SD** realiza algumas comparações (cf.l.31-32) e **SL** salienta questões de adequação lingüística (cf.l.8-10), representando uma maneira de organizar, no grupo e individualmente, argumentos para planejar, via pré-escrita, a elaboração do texto.

Esse processamento em grupo, por sua vez, orientado por noções de *propósito* de leitura e *interlocutor*, por exemplo, parece ter articulado a compreensão em leitura e o planejamento na pré-escrita, retirando o foco das questões estritamente formais; contudo mais dados são necessários para observar em que medida isso ocorre no *processo*.

Na seqüência da **T5**, as atividades propunham uma leitura mais detalhada dos textos da tarefa[10] (cf. instrução 02, acima). O objetivo foi expor os sujeitos às noções de autor/escritor, de propósito e às noções de leitor e cenários alvos para

a produção escrita. O trecho abaixo ilustra as intervenções dos sujeitos na construção de sentidos em leitura

01	SL:	o escritor este aqui / eu acho que são aqueles jornalistas que saem prá noite / vão prá noite sabe
	P:	por que / como é que você conseguiu chegar a isso
	SL:	porque ele tem os traços da característica do playboy que é/ não sei / não é
05		qualquer pessoa que conhece o playboy na vida / só se tu sai prá noite / sai dançar e tal e aí vão te apresentando e tu vai conhecendo um pouco da noite
	P:	(in) ela fala que o escritor é também da noite do texto um / será que é o mesmo do texto dois?
	S?:	não
10	P:	Por quê?
	S?:	porque é mais hum sarcástico mais hum mais crítico
	P:	(in)
	SD:	si quinze
	P:	na linha quinze do texto dois
15	SL:	((lendo)) 'Porque eu sou playboy, filhinho de papai. Me afundo nesta bosta até não poder mais' ((linha 15-16 do texto 02 da T5))
	P:	então ele deixa bem claro quem ele é ((sobreposições de vozes))
	S?:	na linha 20 ((referindo-se ao texto 02 da T5)) ele diz '... a playboyzada prolifera-se a mil...' e também aqui quando ele fala mal da empregada / aqui na linha 30
20	P:	[linha 30]
	S?:	[é que ele diz que ele lava roupa prá ele / prá ele comida prá ele mas ele humilha
	P:	então ele é mais irônico / mais direto
	SL:	mais irônico
25	S?:	acho que o escritor do texto 01 pode ser um romancista que usa seus livros o cara do playboy muito
	SM:	ah // o estereótipo
	S?:	então uma denominação pra Mauricinho era o que
30	SL:	[almofadinha
	S?:	almofadinha / então o que é almofadinha / é um sinônimo?
	P:	de Mauricinho
	SD:	de Mauricinho / o que que é almofada?
	SL:	prá sentar né? (...)
35	S?:	que que é canhoto aqui na 17?[referindo-se ao texto de leitura]
	P:	na 17
	SD:	(in) de cheque no!
	P:	((lendo)) 'assinala o cheque deixando o canhoto em branco (in) é canhoto de cheque
40	S?:	é canhoto
	SD:	en Uruguai // una coisa que a nos e me pareceu muito diferente que aqui todas as pessoas tem cheque prá assinar / trabalhadores tem cheque / no Uruguai no
	SL:	na Argentina também não

No trecho inicial do exemplo acima (cf.l.1-6), **SL** salientou aspectos que envolvem o *quê, onde e como* se constituiu e está organizado o evento de leitura com o qual está interagindo, e comentou *'...só se tu sai prá noite / sai dançar e tal e aí vão te apresentando e tu vai conhecendo um pouco da noite...* '(cf. l.5-6). A consideração de tais aspectos promoveram uma reelaboração das informações a partir da percepção dos sentidos do texto. Isso pode ser observado na linhas 15-16 da transcrição em que **SL** relê o texto.

A noção de *propósito* do texto (cf. l.11 e l.26-29) é inferida pelos sujeitos na medida em que compararam os dois textos entre si, os quais, embora apresentem temas similares, são provenientes de comunidades discursivas distintas. Os sujeitos parecem ter percebido as diferenças ao fazerem referência aos termos *'sarcástico'*, *'mais crítico'*, pois um dentre eles verbalizou *'sou playboy filhinho de papai / me afundo nesta bosta até não poder mais...'*(cf. l.15); termos que denotam as especificidades de cada texto, que podem estar compartilhando normas de uma *comunidade discursiva* X ou Y e não formas ou estruturas retóricas. As normas permitem dizer que um texto é pertencente a uma dada *comunidade discursiva*; são nuances que ao serem identificadas pelos sujeitos puderam orientá-los a produzir sentidos, estabelecendo uma dialogia com o texto, sem necessariamente saber todas as palavras dele para construírem sentidos.

Se observadas as intervenções dos sujeitos individualmente, percebo inferências de palavras caracterizadas por uma relação com o conhecimento prévio ativada pelas *noções* de leitor/escritor e propósito, como pontuei no final do trecho acima, e transcrito novamente no que segue:

SD: en Uruguai // una coisa que a nos e me pareceu muito diferente que aqui todas as pessoas em cheque prá assinar / trabalhadores tem cheque / no Uruguai no
SL: na Argentina também não

Por outro lado, se analisadas essas intervenções no conjunto das interações apresentadas pelo grupo, nota-se que os sujeitos vão reelaborando suas hipóteses buscando articular suas contribuições individuais com as do grupo para construir sentidos e, portanto, o foco é diferenciado daquele observado na 1ª sessão (cf. Seção 5.1).

Comparando os processos apresentados pelos sujeitos é difícil afirmar em que medida as *noções* alteraram a concepção de leitura e de escrita dos sujeitos, pois em sala de aula, essas *noções*, previamente planejadas no material, orientaram as interações com o texto com vistas à construção de sentidos. Na 1ª sessão introspectiva, o objetivo consistiu na observação do *processo* individual levado adiante pelos sujeitos e, nesse sentido, o trabalho foi diferenciado, como já comentei.

Entretanto, como se pode verificar pelos dados acima apresentados, há evidências de que as noções criaram condições para a construção de sentidos nas tarefas em sala de aula, mesmo em um curto espaço de tempo do curso. Essas condições não representam ainda mudanças no processamento dos sujeitos para sugerir uma modificação de seu padrão. Foram observados alguns procedimentos que denotam um comportamento um pouco distinto da 1ª sessão, dada a característica da tarefa e a oportunidade de os sujeitos interagirem com o texto e no grupo. Todavia, observo o seguinte: mesmo em uma tarefa em grupo, os sujeitos mantém características de seu padrão apresentado no início, com pequenas diferenças. **SL** pontua informações do texto e mostra-se preocupado com questões formais, e ao procurar estabelecer relações com o texto, o faz com base em *conhecimento prévio* de mundo. As tentativas de interação com o texto e com o grupo por parte de **SD** têm como ponto de partida seu *conhecimento prévio* do assunto, e **SM** procura marcar seu ponto de vista. **SM** e **SD**, diferentemente do que **SL**, revelam ainda baixa proficiência na L2.

As colocações acima mencionadas indicam uma diferença com os dados de protocolos (cf. Seção 5.1), ou seja, a preocupação marcante com as palavras e/ou trechos isolados parece ter sido redimensionada dadas as noções que orientam as tarefas e levam os sujeitos a lidarem com leitura e escrita de maneira um pouco distinta das reveladas em tarefas anteriores. E, por conseguinte, percebe-se rupturas em menor proporção daquelas nos protocolos. Por hipótese, essas diferenças podem estar ocorrendo devido à possibilidade de interação com o texto e no grupo, e as questões lingüísticas podem estar sendo minimizadas por essa interação.

Ainda nesta *tarefa*, os sujeitos deveriam elaborar um texto a partir das interações com o texto e no grupo (cf. instrução 05, acima). Transcrevo um exemplo de produção escrita.

Produção escrita de SM

Para alguns sinonimo de vida facil, folgada Economicamente e gosto por o tempo livre. Os personagens da vida real identificam-se com um segmento das clases altas. O prototipo é o homem charmoso, com muitas mulheres que pratica esportes exquisitos e gasta muito dinero nas

actividades nocturnas
Para outros esse tipo de personagens é/o
contrario de uma vida saudavel do trabalha-
dor e cidadão responsavel ,e integrado a uma comunidade
politica y religiosa. Também não forma parte
do ideal de familia extendida e é indiferente
d os valores da moralidade do bom burgues.
Mais perto da sociedade de consumo,
e também um produto do ideal da sociedade
posmoderna onde o centro e o lazer material,
xxxxxx e os valores individualista
inmediatos. O trabalho converte-se em deshonra
e o consumo simbolo do trunfo na vida.

A qualidade comunicativa do texto de **SM**, embora não apresente um título, pode ser considerada clara o suficiente para o leitor compreender o que o sujeito quis produzir. Sua produção resulta, em parte, das discussões do grupo e da leitura dos textos, utilizando-se das noções de *evento comunicativo*.

Considerando que a escrita está embasada nessas atividades, as *noções* trabalhadas criaram condições também para construir sentidos na escrita, pois a interação no grupo mediada por atividades de pré-leitura, leitura e pré-escrita permite aos sujeitos adequar melhor o *quê* e *como* dizer por escrito. O propósito do texto é observado no texto de **SM** nas linhas 01 e 08 nas quais o mesmo fez um contraponto dos argumentos apresentados. Portanto, um produto que se revela distinto daquele observado nos protocolos desse sujeito, particularmente segundo critérios da escala de avaliação (cf. Anexo II), com exceção das recorrentes interferências da L1 observadas no texto acima.

O processo de construção de sentidos observado nas interações durante a tarefa sugere que as atividades de pré-leitura, pré-escrita, durante-leitura e leitura e durante-escrita permitiram aos sujeitos estabelecer algumas relações entre o que é feito na construção de sentidos em leitura e em escrita, pois os dados sugerem o seguinte:

(1) os sujeitos interativamente construíram sentidos em leitura combinando informações do texto e *conhecimento prévio* (de assunto), como no trecho

01 S?: que que é canhoto aqui na 17?[referindo-se ao texto de leitura]
P: na 17
SD: (in) de cheque no!
P: ((lendo)) 'assinala o cheque deixando o canhoto em branco (in) é canhoto de cheque
05 S?: é canhoto

SD: en Uruguai // una coisa que a nos e me pareceu muito diferente que aqui todas as pessoas tem cheque prá assinar / trabalhadores tem cheque / no Uruguai no
SL: na Argentina também não

(2) os sujeitos consideraram, em parte, na construção de sentidos algumas noções para sugerir à qual *comunidade discursiva* o autor refere-se no texto e ao seu *propósito*. No trecho:

01 SL: o escritor este aqui / eu acho que são aqueles jornalistas que saem prá noite / vão prá noite sabe
P: por que / como é que você conseguiu chegar a isso
SL: porque ele tem os traços da característica do playboy que é/ não sei / não é
05 qualquer pessoa que conhece o playboy na vida / só se tu sai prá noite / sai dançar e tal e aí vão te apresentando e tu vai conhecendo um pouco da noite
P: (in) ela fala que o escritor é também da noite do texto um / será que é o mesmo do texto dois?

(3) as produções escritas resultaram da interação com o texto pela negociação de sentidos no grupo e da constituição do sujeito escritor como autor de seu texto, observável na produção escrita de **SM**, acima analisada.

Nas tarefas que se seguiram à **T5**, centralizei um trabalho na leitura e na interpretação de um texto, com o intuito de contribuir, indiretamente, na explicitação da maneira como questões culturais perpassam os textos (T6). Na tarefa seguinte foram elaboradas atividades de produção escrita em que os sujeitos deveriam ser autores, tendo que divulgar um lugar turístico do país de origem e distribuir o texto produzido para os colegas; esses leriam e deveriam informar, por escrito, as razões por terem se interessado pelo local divulgado (T7).

Como mencionei, para complementar a discussão que venho fazendo e descrever o *processo* de ensino-aprendizagem, trago dados, desta vez, da **T8**.

A **T8** compreendia leitura e discussão de textos que tratavam sobre o mesmo assunto, porém com pontos de vista distintos. A tarefa objetivava que os sujeitos compreendessem os argumentos explicitados pelo autor e elaborassem os seus para poder comparar as diferenças de argumentos apresentados nos textos selecionados. A atividade levava os sujeitos a constituírem-se em leitores como *interlocutores* que compartilham idéias advindas de diferentes textos, cujos pontos de vista também são distintos. Dessa forma, os sujeitos estariam sendo

instrumentalizados para expressar argumentos convergentes ou divergentes daqueles trazidos nos textos.

Para essa discussão, centralizo a atividade realizada com o texto 03[11], cujo título era: 'A Universidade deve ser paga ou não' e que continha pontos de vista distintos a respeito do tema, porém organizados em um texto dividido em duas partes (parte 01 e 02), cada qual representando uma perspectiva. A instrução que orientara o trabalho em aula consistia em:

Instrução 01

1 Os textos 01, 02 e 03 representam opiniões distintas sobre um mesmo tópico. Leia-os e responda as questões a seguir.
1.1 Trace um paralelo entre os dois protagonistas.
Protagonista 01 Protagonista 02
1.2 Liste os argumentos apresentados por cada um dos protagonistas.
Argumentos do Protagonista 01 Argumentos do Protagonista 02
1.3 Que outros discursos estão incorporados nas opiniões de cada um dos protagonistas?
1.4 Produza um texto com base em suas respostas.

Apresento fragmentos do texto que ilustram a idéia central para, posteriormente, exemplificar focalizando o modo como as noções foram sendo consideradas na leitura e na escrita.

(...) É vazia a argumentação dos que reivindicam a gratuidade indiscriminada; favorece os ricos, que pagam boas escolas de base para que seus filhos estudem de graça nas universidades públicas, onde os professores ganham dez vezes mais que os do ensino de primeiro e de segundo grau. Os pobres estudam em escolas de base públicas, em boa parte ruins, e trabalham para pagar o ensino superior em faculdade particular (...). É justo pagar seus estudos (...) Quem pode, que pague e contribua para que o outro estude; quem não pode, que receba bolsa reembolsável e pague quando puder. Nunca haverá dinheiro suficiente.
(...) Com a gratuidade indiscriminada, com várias universidades públicas inúteis e com despesas fantásticas, politicalha e corporativismo; com salários vis no ensino de base; sem descentralizar, sem valorizar o mérito de alunos e professores e sem mudar todo o ensino (...)
[fragmento do texto 03 – parte 01 – T8]

(...) As boas universidades públicas brasileiras não são apenas escolas de graduação e de pós-graduação: são também centros de pesquisas com centenas de laboratórios e milhares de investigações científicas em curso, além de constituírem complexos hospitalares que se tornaram a última salvaguarda de um sistema de saúde em colapso (...)
(...) Decretar o ensino pago equivaleria a pôr abaixo essa esplêndida estrutura que o País levou décadas para construir (...)
(...) Teríamos que fechar hospitais, cessar a pesquisa científica e, com certeza, ministrar cursos de má qualidade (...).
[fragmento do texto 03 – parte 02 - T8]

No fragmento da parte 01 acima, o autor defende que a Universidade deva ser paga e, em sendo paga, quais seriam as limitações ou benefícios para os interessados. No fragmento da parte 02, o autor demonstra ser favorável à idéia de universidades gratuitas e a justifica.

Na interação com a parte 01 do texto, os sujeitos relataram suas hipóteses sobre o tema e argumentaram, uns contra, outros a favor. No trecho que segue:

01 SL: tá/mais eu não fiz assim viu/eu não concordo com este texto aqui ((referindo-se ao trecho do texto acima transcrito))
P: não/ tudo bem/ acho que

SL: eu / é que achei o que ele falou assim mas eu não concordo
05 S?: eu também não me lembro do meu

um dos sujeitos (SL) explicitou sua opinião com relação ao tema, discordando do autor do texto, ao verbalizar *'eu não concordo com este texto' (cf. l.1)'*, reiterando seu ponto de vista (cf. l. 4) e justificando essa posição. Na interação com o grupo, esse argumento é retomado e expandido pelos sujeitos, como se observa em:

01 SM: mas acho que é gratuidade seletiva porque porque
SL: o cara disse quem não paga deve ter uma bolsa isso não é gratuidade
S?: sim porque a pessoa não paga
SM: não mas
05 SD: nada
S?: no final no Chile é assim
SL: a instituição não
SD: não paga no durante o estudo mas no final te cobram (in)
((sobreposição de vozes))
10 SM: aqui bolsa tu recebe ou tu não paga
SD: é mas então a regla é que paga
SL: porque
SM: porque se tu não paga recibe una bolsa ou seja a instituição é quem paga mas alguém paga
15 S?: ah a tá
SL: sim ele recebe uma bolsa que depois a pessoa quando se formar vai ter que devolver este dinheiro
SM: não não sempre ((sobreposição de vozes))
SL: mas aqui diz
20 SD: (in)
SL: ah é
P: isso é o isso é o
SL: mas ele não tá fazendo a mesma coisa
(in)
25 SL: eu acho que sim porque se diz e pague quando puder quer dizer que o dinheiro que vai ser emprestado pra ele ele vai ter que devolver não vai ser dado de graça
SD: onde que diz isso
SL: aqui
P: então seria / quem tem condições deve pagar ou ter auxílio para tal
30 SL: é pelo que eu entendi
P: eu poderia colocar aqui
SM: não onde diz isso
S?: aqui ó que pague Quando puder
SM: tá tá ele tá falando desse tipo de bolsa
35 S?: é
SM: bolsa reembolsável
S?: que pague quando puder
SM: claro
SL: é ele tá falando da bolsa reembolsável tá é um tipo de bolsa né / deve ser um tipo
40 de bolsa
SD: ou não

Os argumentos foram sendo negociados pela interação do grupo de modo que cada um dos sujeitos pudesse justificar sua percepção do assunto e demonstrasse compreensão do texto. Na interação, os sujeitos reelaboraram essa compreensão, pois com base no ponto de vista do grupo, a questão da gratuidade passou a ser melhor entendida por **SL** (cf. l.2), mesmo com as ressalvas apontadas por **SM** (cf. l.1).

Como se pode observar ainda no trecho acima, a negociação foi complementada por **SL** (cf.l.25-28 e 40-41) ao reelaborar sentidos trazidos pelo texto, pois, primeiro, ele fez referência às possibilidades de pagamento do empréstimo ocorrer 'quando puder', 'ter que devolver' e 'não ser de graça', e segundo, ele fez menção a um tipo de 'bolsa reembolsável', entendendo ser um tipo de empréstimo, via ajuda de custos para estudos.

A compreensão do texto pelos sujeitos, no grupo, representou um espaço dialógico para a construção de sentidos e, portanto, os sujeitos passaram a conceber a leitura de modo distinto do que parecem ter demonstrado na 1ª sessão; por exemplo, **SL** comparou as informações desse texto com as de outros contextos (cf. l.6-7) e percebeu a perspectiva do autor; **SM** (re)formulou as hipóteses com vistas a uma convergência com o ponto de vista do autor (cf. l.12-13).

Não houve, como se pode observar na interação do grupo, rupturas devido ao desconhecimento de palavras tais como as observadas na 1ª sessão introspectiva (cf. Seção 5.1). Nesse sentido, poderia afirmar que o material, cujo enfoque está no uso da língua e não na forma ou em questões lingüísticas, permite aos sujeitos apreender - na interação com o texto e no grupo - em que medida questões de forma devem ser organizadas textualmente para construir sentidos adequados a determinada tarefa proposta, quer seja em leitura ou em escrita.

Mesmo percebendo um processamento distinto por parte dos sujeitos, é prematuro afirmar que isso tenha alterado significativamente o padrão. Pode-se sugerir que o foco no sentido permite aos sujeitos perceberem suas possíveis dificuldades, usos potenciais e quais aspectos formais são necessários para reconhecer que de fato estão construindo sentidos em leitura e em escrita. Dessa forma, no *processo* de construção de sentidos, as *noções* parecem ser apreendidas na medida em que os sujeitos percebem como elas orientam a compreensão construída na leitura, o *que* e *como* é necessário escrever para estar de acordo com a expectativa do autor/leitor de um texto.

A parte 02 do texto, também transcrito anteriormente, apresenta argumentos a favor de universidades gratuitas, e portanto, uma posição contrária à parte 01 do texto. No trecho:

SL: este aqui eu concordei eu simpatizei sobretudo quando ele disse assim que as os trabalhos científicos são melhores que as universidades particulares e tem se destacado as universidades públicas por isso pelos trabalhos (...) Aqui o outro tá dizendo que o outro não tá (in) mas o outro tá dizendo que tá aumentando o número de pessoas
SD: de gente pobre
S?: [de gente pobre estudando na universidade pública então que agravaria o Problema
SL: ((sobreposição de vozes)) é que acho que esse cara aqui ele estudou antes de fazer a falar ele fez uma pesquisa o outro foi largando (...) Acho que isso aí eles se guiam por pesquisa no não vai falar uma coisa assim sem ter argumento como pra dizer que a universidade tem mais pobres
S?: então não é argumento
(...)
SD: é acho que (in) escribe sobre que se a universidad não é paga no sendo paga é como que la universidad está mais perto de todos os problemas que tem la población
P: população
SD: a população não por ejemplo quando ((cuando?)) aqui escribe que as universidad pública no son apenas escolas de graduación y de pos graduación que son centros de pesquisa de investigación tá y que a sociedad se sirve de estos datos pra pra fazer outro proyecto no como que está más ligada acho a la realidad do país //
P: Miguel / (...)
SM: que ele dá ((referindo-se aos argumentos do autor do texto)) as universo elitistas a partir da década de 30 e de 70 particular começaram a ter um processo de (in) social que tá aqui (in) de uma forma muito mais simples recentemente mais precisamente nas últimas três décadas os setores médios e os setores das classes baixas começam a entrar nas universidade pública es un dato recente (...) eu falei duas coisas mas ele falou o principal que você deve pagar é que tem mais gente com baixa venda né o principal é isso aí depois os outros seriam secundários(...)
SD: sí que a universidad tem que estar ao servicio da po-pulaçao porque porque tem uma enorme experiencia com os problemas sociais /
P: como é que eu poderia colocar o teu argumento ela vem de encontro aos problemas sociais ou ela contribui para
SL: é que eu acho que como público né ou seja do Estado tem essa função o Estado né
P: ela teria uma função social (...)
SM: um argumento muito forte o financiamento das universidades públicas o financiamento global de todas as atividades no só ensino no se pode cubrir cobrer cobrir
P: cobrir
SM: cobrir com um orçamento de matrícula só com (in) e aqui (in)
SL: mas eu acho que (in) ((sobreposição de vozes))
SM: não é só pagamento de matrícula não tem que pagar matrícula e después
SL: é mas o cara o cara aqui diz este outro diz (in) não a universidade é que paga a tua matrícula e o resto (in) +
S?: acho que com os impostos que paga a população (in)
SM: bom (in) o orçamento público (in) que lo paga toda a população porque pude na que se extender el beneficio a toda população (in) aí começa a discussão
SD: ah sim (in)

Com relação à parte 02, como se observa na negociação em grupo acima descrita, os sujeitos convergiram para as idéias expostas pelo autor do texto e a discussão foi menos contundente, pois concordavam com a posição adotada. Os

sujeitos demonstraram compreender essas especificidades, embora com diferenças, como se observa na verbalização de **SL** (cf. l.1-4 e 9-12), de **SD** (cf. l.15-19) e de **SM** (cf. l. 25-30) retomado por esse último o ponto de vista exposto (cf. l.42-44 e 52-53).

Além disso, uma compreensão mais refinada por parte dos sujeitos é individualmente observada. **SL** demonstrou compreender melhor o trecho (cf. l.1-4) ao salientar questões como 'trabalhos desenvolvidos e oferecidos à comunidade', comparando-as aos argumentos apresentados na parte 01 do texto, ao verbalizar *'... é que acho que esse cara aqui ele estudou antes de fazer a falar ele fez uma pesquisa o outro foi largando...' (cf. l. 9-10)*. Da mesma forma, é possível sugerir que, com relação às contribuições de **SM** (cf. l.25-30), muitas delas foram baseadas em conhecimento prévio do assunto. As intervenções de **SL** e **SM** demonstraram estar integrados às discussões nesse assunto, enquanto que as de **SD** foram para sinalizar no texto pontos argumentados pelo autor (cf. l. 19-23, 34-35).

Os pontos observados por cada um dos sujeitos na interação no grupo sugere ter havido mudanças em relação ao padrão observado na 1ª sessão introspectiva. As diferenças dizem respeito ao fato de os sujeitos interagirem com o texto, porém comportando-se de modos distintos, como já salientei. **SL** e **SM** demonstraram compreensão ao trazer *conhecimento prévio* para interagir com o texto, estabelecendo relações entre o conteúdo proposicional e o formal do texto. No entanto, mesmo **SD** ativando *conhecimento prévio*, as tentativas de interagir com o texto tiveram como ponto de partida questões formais; em outras palavras, significa dizer que **SD** ainda revela uma preocupação com a forma, como apresentara no início do curso.

Nesse sentido, parece que os dados de sala de aula confirmam, embora de modo diferenciado para cada sujeito, que o material também criou condições, via interação dos sujeitos com o texto, para os sujeitos construírem conhecimento 'novo', proporcionado pela leitura para a escrita. Foram condições, em minha perspectiva, as quais funcionaram para ativar conhecimento relativo à estrutura organizacional do texto e ativar conhecimento relativo ao seu conteúdo

(proposicional) e minimizaram as dificuldades de processamento do texto na construção de sentidos. Além disso, parece que o material proporcionou aos sujeitos uma interação com o texto e com o grupo, de modo a (re)formular, quando necessário, suas próprias hipóteses para se tornarem também autores, por terem um *propósito* e por poderem tornar-se *interlocutores* do texto.

As *noções* direcionaram o trabalho em sala de aula e criaram algumas condições para os sujeitos poderem, mesmo em pequenas proporções, vivenciar o *processo* de construção de sentidos como prática social. Entretanto, essa é uma questão ainda a ser melhor observada no decorrer do *processo* de ensino-aprendizagem. A expectativa é de essas noções serem colocadas em prática em diversos contextos além do contexto de sala de aula, por estarem relacionadas às necessidades de leitores/escritores.

Passo a analisar como as noções trabalhadas em aula são concretizadas na produção escrita dos sujeitos. Relembrando, a instrução sugeria aos sujeitos produzirem um texto com base nas interações do grupo. A instrução não orientava explicitamente com relação ao *propósito* e ao *interlocutor*, mas pressupunha que eles considerassem essas *noções*, pois tais vinham sendo trabalhadas em aula. Textos de dois sujeitos são transcritos e analisados no que segue.

Produção escrita de SD

A Universidade tem que ser paga o não?

O que eu vou fazer è dar os dois pontos
de vista de um tema que tem muito inportância
en nossa populaçao mais jovem
* Se a Universidade è paga todos os estudantes vão
ficar em igualdade dentro dela mais o acesso
(seu)
Ten dificultade para as pessoas de baixa
renda pois elas ficariam en desvantagen en
relaçao à classe mais alta da sociedade.
* Outrossim, a Universidade vai tornarse
mais seletiva com este sistema de pagamento
Quem pode que pague e contribua
para que outro estude, quem nâo pode
que receba bolsa reembolsável e paque
quando puder.
Mais de esse jeito nuca houverá dinheiro
suficiente para solvetar os gastos dela e
a função social que tem se perde.
* Nâo debemos esquecer que as boas
Universidades pùblicas são centro
de pesquisa com laboratórios e complexos
hospitalares que se tornaram a última
salvaguarda de un sistema de saúde en

colapso.
* Mais debemos senpre manter a qualidade do
ensino que com a gratuidade
indiscriminada, sen valorizar o mérito de
alunos e professores e sem mudar todo o ensino
acabaremos logo no Quarto Mundo
Agora ____ não allan que acabaremos
no Quarto Mundo sun não damos a nossos
Jovens estudantes a possibilidade de estudar è não ter una sociedade
com o nivel de educaçao e cultural baixo

A produção escrita de **SD** incorpora as informações observadas na interação com o grupo e com o texto; o objetivo era observar como as noções, não explicitadas, poderiam estar embasando a escrita. No texto de **SD** acima observa-se que o sujeito leva-as em conta logo no início do texto, na medida em que fez menção ao objetivo do texto a ser produzido, isto é, '...dar os dois pontos de vista...'(cf.l.3), e a quem se destina, isto é, '...importância em nossa população mais jovem...'(cf.l.4-5). Particularmente a *noção* de *interlocutor*, mesmo parcialmente, é recorrente no texto, pois **SD** menciona que '...todos os estudantes vão ficar em igualdade dentro dela...' (cf.l.5-6). Desse modo, o texto produzido por **SD** diferencia-se daquele produzido na 1ª sessão introspectiva (cf. Seção 5.1), quando considera, em parte, as *noções,* embora ainda apresente dificuldades em produzir um texto com organização textual e com adequação léxico-gramatical; nesse sentido, o texto produzido ainda é muito similar ao da 1ª sessão, parecendo denotar, portanto, que **SD** apresenta problemas de escrita, o que era de se esperar, considerando a pouca exposição dos sujeitos ao curso.

O *processo* de construção de sentidos observado em sala de aula parece trazer à tona algumas controvérsias da literatura da área quando se trata de explicitar relações entre leitura/escrita. Para alguns autores (cf. Eirsterhold, 1990, citando Krashen, 1987; Stosky, 1983; Hoffman, 1983; Auten, 1983 e Duke, 1987, por exemplo) a capacidade de leitura, por exemplo, pode ser transferida para a escrita. Contudo, no processo de construção de sentidos, essa relação não é tão simples como parece, por exemplo, seria necessário focalizar algumas questões que envolvessem a organização textual, a adequação lexical e gramatical (cf. Carrell, 1988b e Kaplan, 1984), as quais, a meu ver, são fundamentais tanto para a leitura quanto para a escrita.

Particularmente, o processo apresentado por **SD** parece mostrar essa necessidade de focalizar questões de organização textual e adequação léxico-gramatical. Apesar de **SD** apresentar melhor compreensão em leitura, dada a interação em sala de aula, o mesmo não pode ser afirmado em relação à escrita, pois seu texto indica que o sujeito requer um trabalho direcionado às questões bem específicas do *processo* de construção de sentidos na escrita.

Por outro lado, os dados apresentados por **SM** também na **T5** denotam que ele constrói sentidos em leitura e em escrita. Entretanto, como já mencionei, **SM** apresenta uma característica própria, isto é, exibe uma certa familiaridade com a escrita em L2, a qual poderia ser explicada por sua capacidade de leitura. Além disso, esse sujeito revela uma familiaridade semelhante em L1 e essa capacidade é então transferida para a L2. Entretanto, isso seria apenas uma hipótese, pois não há dados coletados sobre a capacidade de escrita em L1.

Passo a apresentar e analisar outra produção escrita, desta vez de **SL**.

Produção escrita de SL

UNIVERSIDADE . PÚBLICA vs. UNIVERSIDADE PRIVADA
A discussão em Voga: paga ou grátis?

Nestes tempos de final de sêculo, novos conceitos fazem sua aparição: globalização, Estado enxuto, privatizações, etc. e trazem, à vida intelectual, discussões novas, que até 20 anos atrás nem se pensava

Num mundo onde a economia passou a girar en torno de interesses principalmente privados, não é de se surpreender que discussões como esta surjam no nosso dia a dia.
Qual é a grande questão? Por um lado estão aqueles que defendem a Teoria de que o Ensino Superior deve ser pago, alengando que isto promove a igualdade de condições de acesso à Universidade. Assim, quem é rico paga e quem é pobre também deve pagar ou então conseguir um auxílio (bolsa) para tal pagamento. Portanto, ao defensores desta teoria acreditam quer[assim] se mantém a qualidade do ensino e se equipara o acesso à Universidade.

Estas teorias do ensino superior privado são rebatidas por aqueles que defendem à Universidade pública. Se aqueles acreditam na universidade paga, esses só podem imaginar o ensino superior grátis, argumentando que só assim é garantido o acesso tanto de pessoas de baixa renda (sem serem obrigados a conseguir uma bolsa) Quanto da classe média ou alta. Porque, acrescentam, tráta-se de confirmar e reconfirmar a função de serviço social que tem a Universidade como agência do Estado. Ou seja, prestar serviço é totalidade da população sem nenhum tipo de distinções.

Ainda são mais categóricos e empíricos: o funcionamento das atividades universitárias não é suficiente só com o pagamento das matriculas e/ou mensalidades.
Portanto se a questão é: todo o mundo tem que pagar para manter o ensino superior, só com isso não é

suficiente.
Pois bem, ambos argumentos são válidos, a meu entender, enquanto todo ser humano tem o direito de se expressar. Mas, vamos descer um poquinho do Trêm e refletir por alguns minutos.
Não podemos continuar a enxergar o Estado e deixá-lo sem funções ou com as mais insignificantes, porque dessa forma estaremos nos excluíndo cada vez [mais], nós seres humanos, como integrantes dessa sociedade e portanto desse Estado.
Universidade pública sim.

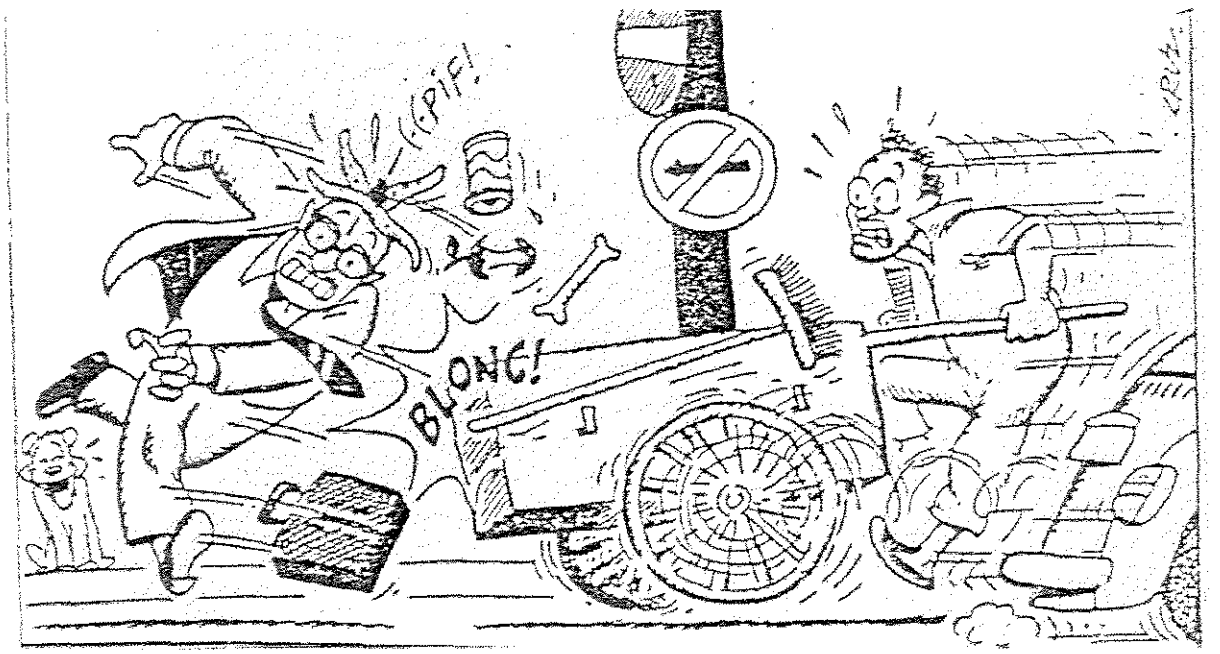
No texto acima, **SL** elabora um argumento, expande-o e apresenta clareza no desenvolvimento. As condições proporcionadas pelo material e a interação fizeram **SL** passar de um padrão no qual produzia um texto com idéias pouco expandidas, para um texto em elas que são desenvolvidas, elaboradas e integradas ao conhecimento do assunto (cf. l.8-19). Portanto, do ponto de vista da organização textual, se comparado ao de **SD**, o texto de **SL** apresentou uma articulação mais coerente entre as partes. Os dados de **SL** parecem sugerir que as noções de *propósito* (l.11) e a de *interlocutor* foram incorporadas, mesmo não estando explícitas em um trecho do texto.

As tarefas posteriores à T8 levaram os sujeitos a construir sentidos com base no propósito versus organização lingüístico-textual do(s) texto(s). As atividades focalizaram as noções de *interlocutor* e *propósito*, a organização textual e os recursos lingüísticos utilizados pelos autores ligados ao *gênero* poesia, dando condições aos sujeitos para perceberem como o *propósito* em alguns gêneros requer formas específicas de organização textual e de escolhas lexicais. Além disso, considerei essas *noções* em textos longos e de gênero acadêmico, mostrando a importância da *comunidade discursiva* na identificação de informações determinadas pela fonte, pelo autor, pelo leitor previsível, pelo tópico, pelo *propósito* e pelo *interlocutor*.

Dessa maneira, para complementar o que venho mostrando do *processo* de ensino-aprendizagem dos sujeitos, transcrevo e analiso outros exemplos, extraídos da **T15** e subtarefas (cf. Cap. IV, Seção 4.2). Os exemplos que trago para ilustrar tiveram como ponto de partida um esquema semântico de idéias[12], sugerido por Wallace (1993), para orientar a produção escrita (cf. subtarefa 15.1).

Instrução 01

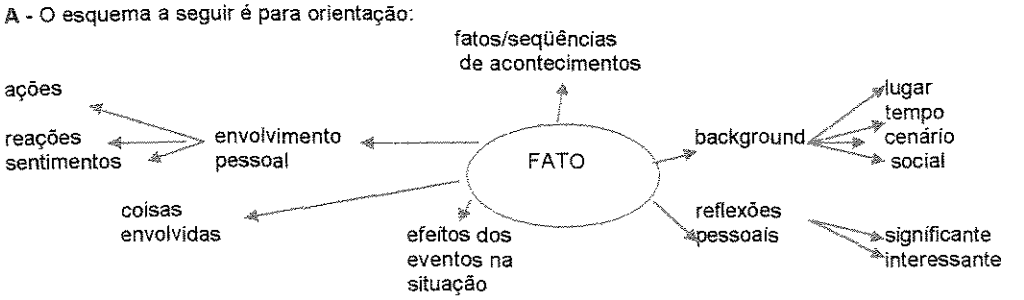
Abaixo você tem uma gravura de um fato inesperado que aconteceu com duas pessoas. Comente, oralmente, com os colegas o que esteve envolvido.



O esquema que segue constitui um roteiro para você lembrar palavras que estejam associadas a um fato. O roteiro é mera sugestão, podendo ser eliminados alguns aspectos e/ou acrescentados outros. Utilize-o para focalizar e gerar idéias referentes ao fato acima representado e comentado.

Com base nessas informações, organize, em grupo, um esquema com informações sucintas referentes ao fato.

A - O esquema a seguir é para orientação:



B -Sua tarefa é preencher o esquema abaixo com informações associadas ao fato da figura acima.

Instrução 02

Tendo como base o esquema que você preencheu sobre o fato, produza um texto, selecionando uma das propostas que seguem:

a) Escrever uma carta a alguma pessoa de sua família, relatando sobre o acontecido.

b) Escrever uma carta a um órgão público, solicitando melhorias na sinalização de trânsito para transeuntes.

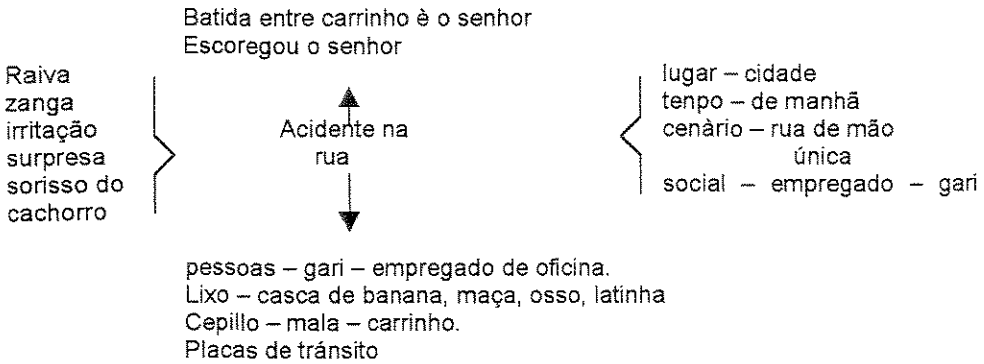
A gravura[13] e o esquema semântico acima foram pontos de partida para o planejamento e para a produção escrita. O planejamento resultou da interação do grupo, que buscou uma confluência na compreensão do fato retratado na gravura para expressar opiniões sobre ele, observável no trecho que segue[14]:

01 SL: Bom / bom aqui pelo que se vê aqui um senhor tá atravessando a rua / num momento que foi atravessar caiu a mala dele / e ao cair a mala dele estava passando justamente um:: // um um senhor com um carrinho // carrinho de

fera parece aqui / só que dentro do carrinho de fera tinha um um uma vassora
05 / né //
S?: (in)
SL: na verdade agora percebi que não foi isso
SD: eu acho que no / um senhor como carriño chen che je cheno
P: cheio
10 SD: cheio de:: vassoura de vassora / de lixo / e:: e a casca de banana caio no chon / o senhor pisô / e
SL: [escorregô
SD: esco
S?: es-cor-re-gou
15 SD: e escorregô (colegas ajudam na pronúncia) / escorregou
SL: Bom aqui acontecem várias coisas / fora do cara escorregar com a casca de banana / o outro tava sentido contrário / que não deveria ser / Então eu imagino que o senhor e:: escorregou e ao escorregar se:: se encontrô com esse senhor que tava com o carrinho cruzando passando pela rua né / daí
20 quase atropelou ou não sei se chegô
(...)
SD: então o carrinho estava cheno / no caminho contrário no?
((o grupo nomeia todos os objetos que aparecem na gravura: placa, carro, carrinho, pessoas, rua, cachorro, etc.))
25 SL: numa rua bem movimentada / pelo menos aqui tem um carro né! deve ser uma rua principal // mas também o cara é meio anta né por que / porque ele non olhou ao atravessar o velhinho ai co'a mala por que non olhou antes por que o lixeiro pode andar no sentido contrário
(...)
30 ((o grupo comenta a respeito da expressão física dos envolvidos no fato))
SD: raiva / esse tem raiva
SL: expressão física / Fisionomia ou física? Bom ora de susto
SD: sorpresa
SL: o outro também // ficou de susto
35 SD: o outro tem raiva
SL: non por que foi tan rápido que ele não conseguiu nem reacionar que ele tava
(...)
SL: e da banana reflete pift caiu com força assim na cabeça do coitado e do cachorro ah ah / zombando deles (risos)
40 ((o grupo solicita a explicitação de algumas palavras: lixeiro, garí, contramão – esquerda, direita, contrário – caminho não certo, dentre outras))
SD: pegou um homem que iva / no que (in) na rua batiô
S?: bateu
SD: o senhor que iva a cruzar na rua / e:: mui depressa por que / ele chegava
45 tarde//

Observo na interação acima que os sujeitos procuraram descrever a gravura. A contribuição de cada um dos sujeitos foi sendo reelaborada para compreender melhor (cf. l.7) ou para detalhá-la (cf. l.16-19 e 25-28). As (re)construções dos sentidos resultaram da compreensão individual dos sujeitos e foram negociadas na interação com o grupo, isto é, a representação da gravura (cf. l.8) e a percepção que não se tratava apenas de um carrinho de 'feira' (cf. l.10-11). A negociação, portanto, desenvolveu-se com vistas ao detalhamento dos fatos (cf. l.23-24) em uma reelaboração a ser concretizada na pré-escrita, transcrita abaixo.

Pré-escrita de SD



A pré-escrita de **SD** reflete sua participação na discussão em grupo (cf.l.27-34) ao explicitar qual seria a denominação do acontecimento, o 'background' social, os objetos envolvidos (cf. l. 23-24) e as reações e/ou sentimentos (cf. l.31-39). Essa atividade teve a função de embasar a produção escrita, orientada pela instrução 02, acima transcrita.

Produção escrita de SD

Cara Marcia:

Sinto muito não poder ir ao teu aniversário. Estou con muito trabalho e fique muito norvosa por um fato inesperado que aconteceu hoje na rua.

Você sabe que quando eu me dirijia a meu trabalho presenciei uma batida. Um gari que estava enpurrando um carrinho a una velocidade muito forte, bateu contra um transeúnte em una rua de mão única A batida fez que o homem escorregasse no chão. O lixo do carrinho voô por o ar. Pedaços de maça, osso, latinhas e uma casca de banana que caiu encima da cabeça do Senhor fizeram que o rosto do gari ficará asustado.

Acho, que o homen ficou com raiva, com irritação por o acontecido que o fizera chegar atrasado a chegada a seu trabalho.

Por sorte, nenguem ficou machucado.

Mais o susto foi muito grande Para os dois.

So un cachorro que presenció o fato o acho muito engraçado.

Por este fato e muitos outros que acontecen nas ruas de nossa cidade, acho que o órgão público conpetente tên que melhorar a sinalização do tránsito para transeuntes.

O texto de **SD** resultou da construção de sentidos em grupo, em sua fase de planejamento e, individualmente, na pré-escrita. **SD** produz com definição de *interlocutor* (cf. l.1) e dá um *propósito* para a carta (cf. l.2-3), justificando-a (cf. l.3-5). No desenvolvimento do texto, o sujeito descreve o fato (cf. l. 18-21), avaliando-o na conclusão (cf. l.22-26). Essa, por sua vez, a conclusão está centralizada nas conseqüências do acidente para os envolvidos, avaliando dificuldades que a população passa em situação similar à da gravura (cf. l.27-29).

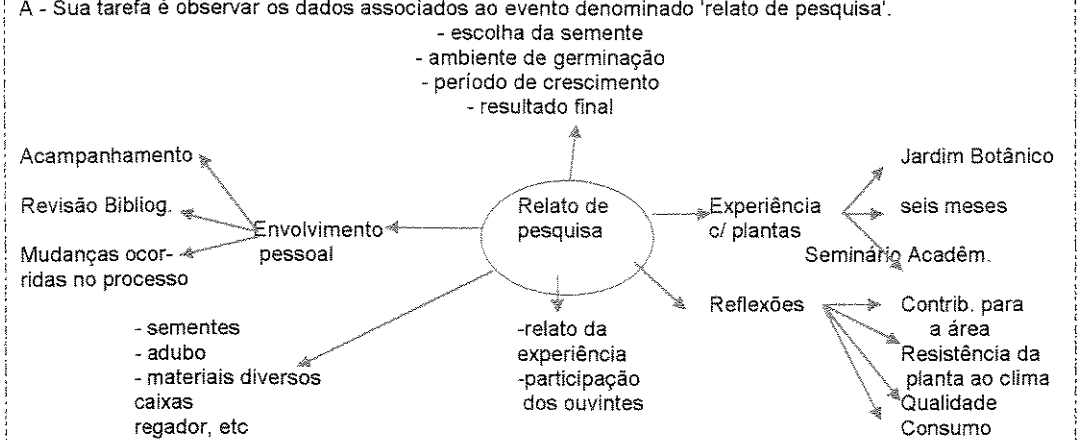
O sujeito, desta vez, parece ter incorporado as *noções* trabalhadas no curso pois produz com organização textual, conforme o *gênero* solicitado, diferente portanto, da 1ª sessão introspectiva e da apresentada na **T8**. Se comparada às produções escritas de **SD**, os resultados revelam que ele apresenta uma maior proficiência lingüística e um progresso na habilidade de escrita na língua-alvo, porém ainda não suficiente quando diz respeito à adequação gramatical, se comparado aos demais. Contudo, o curso parece orientar em alguns pontos a realização de tarefa em escrita.

Uma outra proposta de escrita com base também no esquema semântico de idéias foi trabalhada em tarefa posterior (cf. T15.2), com uma característica um pouco diferente. O esquema semântico foi previamente organizado na tarefa e serviu de pré-escrita para a produção escrita. Transcrevo a instrução e, em seguida, analiso duas produções escritas, **SM** e **SL**, respectivamente.

Instrução 02

No esquema que segue você tem informações sobre uma pesquisa feita na área de ecologia. Observe atentamente os dados que estão expostos nesse esquema e, com eles, produza um texto para ser publicado em uma revista de relatos e/ou experiências acadêmicas de sua Universidade.

A - Sua tarefa é observar os dados associados ao evento denominado 'relato de pesquisa'.



B - Baseados nos dados do esquema organizado acima, proponho que produzam um texto por escrito sobre a pesquisa relatada.

Embora o esquema semântico acima já se constituísse no planejamento e funcionasse como uma atividade de pré-escrita para instrumentalizar os sujeitos na sua produção, a tarefa sugeria que fosse considerado o *propósito* do texto: relato de uma pesquisa, e *interlocutor,* enquanto leitores de revista acadêmica ou estudantes da área de Biologia. Assim, a tarefa traria pistas para observar em que medida as noções referentes ao evento foram adequadamente articuladas e influenciaram o produto final.

Produção escrita de SM

Ontem na Zero Hora foi dada a divulgação publica os resultados de ima pesquisa feita pelo núcleo de estudos sobre Ecologia urbana da UFRGS. Os resultados foram apresentados pelo equipe de pesquisadores num siminário académico patrocinado pela Prefeitura de Porto Alegre.

A pesquisa foi desenvolvida durante o primeiro semestre deste ano no Jardim Botânico da cidade. A questão central da mesma consistiu em medir os efeitos das sementes e o adubo artificiais, utilizados nos espaços verdes da cidade, para o melhoramento da qualidade do ar e a redução dos níveis de poluição.

Segundo as opiniões dos participantes do seminário a pesquisa fez contribuições relevantes na medição do impactos das novas tecnologias agrícolas na resistência das plantas ao meio ambiente urbano e no acrescentamento da qualidade do ar na cidade.

A avaliação da Prefeitura foi optimista na viabilidade gerada para a implementação de uma experiência piloto na cidade, dentro do programa de mantimento da Ecologia e melhora da qualidade de vida inaugurados há dois meses atrás.

A produção escrita de **SM** resultou em uma organização textual adequada à tarefa proposta, assim como ao *propósito* e ao *interlocutor* previstos para ela. Para a concretização da produção escrita, o sujeito manteve uma organização textual característica de sua produção anterior, apresentada na T5, porém sua proficiência na língua mostra que houve mudanças, à medida que não apresenta tanta interferência lingüística quanto apresentara na primeira sessão introspectiva (cf. Seção 5.1).

Pela produção escrita observa-se que **SM** contemplou, inicialmente, informações referentes ao envolvimento de pessoas (cf. l.2-3), evidenciou o local (cf. l.6), o objetivo da pesquisa (cf. l.6-7), e uma possível reflexão referente às contribuições da mesma para a área (cf. l.9-11). No final da produção, **SM** incluiu a conclusão da pesquisa, demonstrando que a compreensão foi facilitada pelo esquema semântico previamente transcrito na tarefa.

Por fim, para complementar a descrição do processo dos três sujeitos, analiso a produção escrita, desta vez de **SL**, baseada no mesmo esquema a partir do qual **SM** produziu seu texto.

Produção escrita de SL

A pesquisa foi baseada na análise do desenvolvimento de uma semente de girassol. Uma vez escolhida a espécie, determinou-se que a estufa seria o ambiente mais apropriado para a germinação. O período de crescimento foi estipulado em 4 meses, desde o começo do ciclo até a planta chegar na altura desejada. Tanto o ambiente quanto o tempo foram bem escolhidos já que o resultado final foi o esperado.

Para chegar às conclusões foi feito um acompanhamento, pelos investiga-dores, diário com conclusões semanais, marcando só as mudanças recorridas durante o processo.

O jardim Botânico foi o cenário ideal para fazer esta experiência, que teve uma duração de seis meses, formando parte do Seminário Acadêmico "As sementes de girassol".

No relatório da pesquisa foram detalhados os elementos utilizados: sementes, adubo natural e materiais diversos como caixas de vários tamanhos, regador, etc.

O relato da experiência foi apresentado no fechamento do Seminário Acadêmico na sexta-feira passada, possibilitando a participação dos ouvintes através de perguntas, crítica e colocações.

Essa experiência oferece grandes contribuições para a área tanto na qualidade quanto no consumo deste tipo de alimento.

A produção de **SL** segue o planejamento prévio, via pré-escrita. O sujeito inicia a produção buscando dar um caráter mais formal, isto é, um relato a ser publicado em revista, porém não articula ainda adequadamente essa organização no texto. O texto é, do ponto de vista textual, parcialmente adequado (cf. Anexo II). Entretanto, **SL** mostra ter ampliado sua capacidade de organização textual e adequação léxico-gramatical (cf. Anexo II) em escrita se comparado o texto produzido no final do curso com o produzido na 1ª sessão introspectiva (cf. seção 5.1), mas essa diferença é menor em comparação ao texto produzido na **T8**.

Portanto, algumas hipóteses podem ser levantadas com relação ao *processo* de construção de sentidos apresentado pelos sujeitos, em termos de mudanças, ainda que em um curto período de tempo do curso. Ao analisar as produções dos sujeitos na **T5** e **T8**, percebi mudanças se comparadas ao resultados da 1ª sessão introspectiva (cf. Seção 5.2), da mesma forma com os dados apresentados na **T15**.

Em virtude dos diferentes níveis de proficiência lingüística, em leitura e em escrita com que os sujeitos iniciaram o Curso (cf. Seção 5.1), os resultados

também não podem ser generalizados igualmente para todos os sujeitos, assim como a influência que o Curso teve para cada um individualmente. Resumo esses resultados no que segue.

O padrão de leitura de **SL** caracteriza-se pela recorrência a diferentes conhecimentos durante a pré-leitura, particularmente ao conhecimento prévio de mundo, relacionando-o à leitura para construir sentidos. Esse sujeito buscou estabelecer um diálogo com o texto, quando a tarefa envolvia pré-leitura e leitura já como uma atividade de pré-escrita. Da mesma forma, a escrita concebida como processo perpassou os dados de **SL** por considerar as noções de *evento comunicativo*. Essas noções orientavam **SL** à produção escrita e na sua constituição de escritor como autor. Portanto, o curso tem criado condições para ele melhorar, em parte, sua proficiência em leitura e em escrita.

O padrão de **SM** caracterizou-se por uma concepção de leitura e escrita como *processo* de construção de sentidos. Revelou-se um leitor/escritor crítico e constituiu-se como autor. Por conseguinte, **SM** indicou leitura e escrita proficientes, contudo, demonstradas parcialmente nos protocolos e, isso dado, infiro que o curso não teve tanta importância como teve para **SD,** por exemplo, como mostro no que segue.

Para **SD**, as condições de sala de aula permitiram-lhe vivenciar a leitura e escrita como processo de construção de sentidos e, por essa razão, ele revela um padrão distinto do 1ª sessão introspectiva. As condições de sala de aula, portanto, permitiram visualizar as 'tentativas' desse sujeito em relacionar *conhecimento prévio* do assunto para construir sentidos, considerar as noções de *evento comunicativo*, porém em menor proporção em escrita. Assim, apesar de terem mostrado mudanças, as condições propiciadas pelo material não pareceram suficientes na medida em que não ajudaram **SD** a melhorar a escrita da mesma forma que a leitura.

Cabe lembrar que os três sujeitos vivenciaram tarefas de leitura e de escrita, cuja ênfase foi no *processo*. Isso os levou, de certa maneira, a

constituírem-se autores da construção de sentidos. Foram expostos a noções de eventos comunicativos para dialogar com o texto, mas não deram respostas com a mesma profundidade, ou seja, **SM** e **SL** foram considerados leitores mais proficientes do que **SD**.

Em escrita, a proficiência apresentada pelos sujeitos não segue a mesma tendência da leitura. Na escrita de **SM** observei que ele considerou a atividade de escrever como um processo cíclico e recursivo, uma vez que planejou, via pré-escrita, a produção escrita. Levou em conta as noções trabalhadas no curso e revelou-se autor de seus textos. Apresentou produções escritas adequadas à tarefa proposta e organizadas textualmente. Da mesma maneira que **SM** demonstrou ser um leitor proficiente e também ser um escritor que opina sobre o assunto e, portanto, crítico. Sua criticidade parece uma indicação de proficiência não só na L2 como também na escrita.

SL revelou diferenças entre uma produção escrita e outra, porém, mesmo assim elas foram parcialmente adequadas à tarefa proposta, assim como a organização textual também não se revelou sedimentada nos textos. **SL**, pelas razões expostas, não foi considerado um escritor proficiente da mesma maneira que poderia ser considerado leitor.

Quanto a **SD**, embora seus procedimentos fossem perpassados pelas noções de *evento comunicativo*, os resultados revelaram uma proficiência distinta dos demais sujeitos. Saliento, contudo, que as mudanças observadas durante o processo e *ensino/aprendizagem*, por pequenas que possam ser, são em grande parte devidas ao curso.

Tendo apresentado o *processo* de ensino-aprendizagem de leitura/escrita dos sujeitos, passo a apresentar os resultados, utilizando-me de dados coletados fora da sala de aula, no final do curso.

5.3 Resultados evidenciados após a exposição ao material: leitura/escrita

Nesta seção, apresento os resultados dos sujeitos depois de terem sido expostos ao material de leitura/escrita em L2. Igualmente à primeira sessão introspectiva, os dados também foram coletados fora do cenário de sala de aula em três *tarefas* distintas: leitura, escrita e leitura/escrita integradas. A *tarefa* integrada foi realizada para confirmar os resultados apresentados nas demais da sessão. A função dessa sessão de protocolos foi avaliar o final do *processo* vivenciado em sala de aula, uma vez que não foram realizadas provas ou atividades de avaliação individual no final do curso.

5.3.1 Leitura

O texto selecionado para esta *tarefa* (cf. Anexo III) versava sobre a televisão. Da mesma forma que na sessão anterior (cf. Subseção 5.1.1), a tarefa foi orientada por uma instrução. Esta, diferentemente das outras *tarefas*, solicitava ao sujeito que relatasse oralmente o que havia compreendido para um interlocutor definido, no caso, um amigo que não gosta de televisão (cf. Cap. III, Seção 3.2).

SL

O *processo* de construção de sentidos em leitura de **SL**, apresentado no final do curso, sugere algumas mudanças que podem ser decorrentes das condições oferecidas em sala de aula (cf. Seção 5.2). O padrão final desse sujeito caracteriza-se por inferências sobre sentidos do texto, reelaborando-os para construir sentidos na leitura.

Quando **SL** infere para construir sentidoss, como em '*Quero sublinhar isso aqui que a década exerceu um papel fundamental na dessiminaçon em massa de informaçon...*', revela um procedimento que pode caracterizá-lo como um bom leitor na língua-alvo por integrar os sentidoss construídos ao texto e por demonstrar opinião crítica na leitura, embora o conceito de 'democratização de informação' que o autor do texto revela não seja o do senso comum, e a escolha da informação veiculada não ser

propriamente feita pelo telespectador, mas somente porque é de fácil acesso (cf. Anexo III).

Se comparar esse processo com o padrão de **SL** no início do curso (cf. Seção 5.1), constato que o assunto desse texto parece ter facilitado a tarefa de leitura do sujeito; contudo, os resultados da *tarefa* integrada, analisada adiante, sugerem que a variável 'assunto' não foi tão determinante no resultado.

A *tarefa* de leitura requeria ainda, como mencionei acima, que o sujeito relatasse oralmente o que havia compreendido do texto para um(a) amigo(a) que não gosta de televisão. Apresento a seguir esse protocolo.

Resumo de SL

01 *(...)*Muito bem meu caro amigo / eu sei que tu não gosta de televison / por isso que eu achei interessante e / relatar uma matéria que eu li na revista Imprensa Mídia / de um / uma matéria feita por Alberto Freitas ele / ele faz uma análise da televison como um:: como o grande meio de comunicação como a grande invençon do meio de comunicação desse século / i::ele faz uma retrospectiva né / da da televison ele diz que que a televison
05 exerceu um papel fundamental na dessiminação em massa da informaçon / que eu concordo com isso e aliás como eu tou mais do teu lado que eu também non gosto muito de televison / mas de repente a gente tem que reconhecer que realmente / é um modo di di dissiminação em massa de informação / no non tem meio acho que o rádio o rádio / te::m enquanto meio de dessiminação de informaçon em massa eu acho que que é:: que é equivalente a televison só que ele coloca um negócio no fim do do texto que eu acho certo que é vantagem que
10 que tem a televison em relaçon a ra ao rádio / é:: a imagem né que é a / que é:: eu non eu non quero dizer fundamental por que eu acho que o rádio tem a sua magia também aquela coisa que de de a gente imaginar / e que eu acho isso um:: um dus dus / ah dus ah das características que te encontra que tem negativa uma característica negativa da televison que nisso eu concordo contigo e non com o texto por que non coloca em ne em nenhum momento ele coloca isso que a televison impedi a gente imaginar (...)
15 enton a gente tu e eu podemos estar a:: / non gostar muito da televison como instrumento di di di / ah // como é que vou dizer // um uma um meio de comunicaçon que envia mensagens muito dirigidas assim né

SL produz um resumo oral de qualidade superior ao apresentado na 1ª sessão. Nesse resumo, **SL** considerou as *noções* que tornam o texto um *evento* ao elencar elementos que contextualizam o tema, como em *'relatar uma matéria que eu li na Revista Imprensa Mídia'* (cf.l.2), seguido de menção ao próprio autor, em *'uma matéria feita por Alberto Freitas'* (cf.l.2), da remissão ao assunto *'ele faz uma análise da televison'* (cf. l.3) e da função retórica do texto: *'ele faz uma retrospectiva né'* (cf.l.4).

No resumo, o sujeito dirigiu-se ao *interlocutor*, como em *'muito bem meu caro amigo/eu sei que tu não gosta de televison...'*(cf. l.1) e buscou compartilhar com ele conhecimento do assunto e preferências. Releva notar que, ao afirmar que não gosta de televisão tanto quanto seu interlocutor: *'eu tou mais do teu lado que eu também non gosto muito de televison / mas de repente a gente tem que reconhecer que realmente...'*(cf.l.6-7), ao apontar limitações que esse meio de comunicação oferece: *'nisso eu concordo*

contigo e non com o texto por que non coloca em ne em nenhum momento ele coloca isso que a televison impedi a gente imaginar' (cf. l.14-15); e, por fim, por expressar sua opinião quanto ao caráter experimental desse meio de comunicação: *'enton a gente tu e eu podemos estar a:: / non gostar muito da televison como instrumento'* (cf. l.16-17), **SL** está, na verdade, buscando compartilhar com o *interlocutor* conhecimento do assunto e preferências.

Como se observou acima, o *produto* de **SL** pode ser considerado adequado quanto ao uso das *noções* trabalhadas. Um exemplo disso, é a recorrência de 'a gente' para demonstrar adequação lexical à proposta da *tarefa*. Ao usar 'a gente', **SL**, estrategicamente, traz o *interlocutor* para dentro de seu texto. Ao final do curso, observei que as *noções* foram bem sucedidas na realização da leitura como *prática social*. Essa expectativa confirmada com relação às condições que o curso ofereceu (cf. seção 5.2).

SM

O padrão de leitura de **SM** no final revela que este interage com o texto, utilizando-se das noções trabalhadas no curso durante a leitura, conforme já demonstrado em outras ocasiões em sala de aula.

SM não resume oralmente sua compreensão, adotando assim o mesmo comportamento quando da *tarefa* em leitura, na 1ª sessão (cf. Seção 5.1.1), mas demonstra construir sentidos, com base nas noções. Esse fato pode ser constatado em: *'Bom / o texto está mostrando / ah:: / a:: difuson da televison como meio de comunicaçon de massa / e seus impactos sobre a democratizaçan das informações e / as comunicação na sociedade'*, em que ele resume o objetivo do texto ou então em: *'Portanto o autor considera de que a televisan hoje é um é um dos meios quiçá se o principal / segundo ele que chega a qualquer um desde o mais pobre até o mais rico'*, e chama a atenção para o ponto de vista do autor do texto.

SD

O padrão de **SD** pode ser comparado ao de **SM** no que tange à compreensão em leitura, nessa *tarefa*. Mas **SD** revela algumas mudanças em

comparação ao apresentado na 1ª sessão. Esse sujeito consegue dar uma idéia geral do texto e articular essa compreensão, fazendo menção ao *interlocutor*. Da mesma forma que **SL, SD** utiliza-se das *noções* trabalhadas no curso no relato oral.

Resumo oral de SD

Caro amigo eu sei que tu non gosta da tevê / mas eu vou a te dar razões por as quales tu tem que assistir seus programas // Em nossos dias uma criança pode asceder de sua própria casa informações gerada no mundo / intero / entero // vírgula por médio de micro computador / ou por um simple aparelho de televisão // a televison tem um papel decisivo na dessiminaçon em massa da informaçon / Ela tem una caraterística muito importante / que é:: sua democratizaçon / Todos temos acesso a televison / desde um alto ejecutivo até um simples estudante + com / pouco / recursos // Eventos / verdad / verdadi Eventos / que acontecem / em todo o mundo / tu / podes tu pode / tu pões // tu // pode podi Eventos que acontecem em todo mundo tu pões / e:: + que acontecem em todo o mundo tu pões / e:: / saber / desde tu própria casa + Fatos / importante / de este século non teriam / a mesma / repercussion repercussão sem a intensa cobertura do meio televisivo + Eu acho que si tu non entende tudo isso tu estás vivendo fora do mundo + Em presente que é um meio de comunicaçon e entra no século vinte um + com um evolução // muito muito importante + Por isso / pensa bem // e assiste a tevê // no vivas / fora do mundo

No seu relato, **SD** resume o objetivo do texto (cf. l.1-2) e procura apresentar uma justificativa para convencer seu interlocutor da importância do meio de comunicação na perspectiva do autor, isto é, a facilidade de acesso (cf. l.2-3).

Entretanto, ao tentar selecionar os argumentos para complementar o sentido almejado, depara-se com problemas lingüísticos que causaram uma ruptura na continuidade do relato oral, observável em '*Eventos / verdad / verdadi Eventos / que acontecem / em todo o mundo / tu / podes tu pode / tu pões // tu // pode podi Eventos que acontecem em todo mundo tu pões / e:: + que acontecem em todo o mundo tu pões / e:: / saber / desde tu própria casa*' (cf. l. 6-8). **SD** então procura a forma correta do termo para adequá-la ao contexto.

Comparando-se o resumo produzido nessa *tarefa* com aquele apresentado na 1ª sessão, os resultados, embora com as ressalvas acima mencionadas, revelam uma mudança significativa no *processo* e no *produto* de **SD**. No *processo*, **SD** considerou as noções de evento comunicativo. No produto, na 1ª sessão (cf. Subseção 5.1.1), **SD** produziu um resumo oral que não revelava compreensão. Pelo resumo da sessão introspectiva final, posso afirmar com maior segurança que houve compreensão porque ele trouxe mais informações sobre o texto. Isso me leva a concluir que ele modificou o processo de construção de sentidos. Em suma, o resumo da 1ª sessão era muito curto e genérico e não dava para perceber se havia entendido. Nesse da 2ª trouxe mais detalhes, sinalizando uma melhor

compreensão. O curso, embora tendo foco em leitura e em escrita, levou também os sujeitos a desenvolverem mais qualitativamente sua proficiência oral.

5.3.2 Escrita

Como nas *tarefas* anteriores, na *tarefa* escrita a instrução orientou o sujeito a escrever uma carta. Nela, o sujeito era convidado a imaginar que estivesse morando em seu país e interessado em fazer um curso de Pós-Graduação na sua área de interesse. Na carta, deveria solicitar informações sobre os cursos oferecidos, as linhas de pesquisa, a forma de seleção, a data e os procedimentos para inscrever-se. Não poderia esquecer de fornecer dados pessoais e profissionais (cf. Cap. III, Seção 3.2).

Para a análise, apresento a produção escrita de cada um dos sujeitos, trazendo, em seguida, fragmentos de protocolos como ilustração.

SL

O resultado de **SL**, nessa *tarefa,* caracteriza um padrão distinto do observado no início do curso, na medida em que o sujeito levou em conta as *noções* e percebeu que a construção de sentidos na habilidade escrita depende de gênero e de adequação léxico-gramatical.

Produção escrita de SL

Buenos Aires, 16 de julho de 1998

UFRGS
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTE
SR. REITOR

Por meio dessa carta, estou solicitando informação sobre os cursos de Pós-Graduação na área de turismo. Gostaria receber dados sobre os diferentes cursos que vosso Escola possa contar, assim como as diferentes linhas de pesquisa nesta área. Ainda necessária informação sobre requisitos e forma de seleção, assim como a data, procedimentos e a documentação exigida para a inscrição.

Meu nome completo é Laura Maria Denker; minha formação é geral e Bacharel em Turismo, pela Universidad de Morón, República Argentina.

Meu endereço para correspondência é Rua Vilanova 771, Alvorada, RS, CEP 94824-300; meu E-MAIL é DENKER@CPOVO.NET.

Esperando uma resposta favorável, agradeço vossa atenção.

Laura M. Denker

Como mencionei, o *produto* escrito de **SL** permite inferir que ele compreendeu a instrução da tarefa, ao levar em conta a noção de *evento comunicativo* para produzir o texto. Esse resultado demonstrou que **SL** utilizou-se das *noções* trabalhadas em aula para produzir um texto escrito (cf. Seção 5.2). esse recurso, também é observado na verbalização oral do sujeito ao planejar sua produção. **SL** explicita o *propósito* ao fazer a seguinte afirmativa: *'Tá eu já pensei uma*

coisa enquanto eu tava lendo que eu já fiz isso muitas vezes em meu país / ah escrevendo prá UFGRS', e o *interlocutor* ao mencionar *'Senhor Reitor eu dirigiria a carta pró reitor'* (cf. l.5), e complementa sugerindo saber como articular as *noções* de acordo com o *gênero* de texto que está produzindo *'cursos que vocês que:: / que vossa escola / tipo tá bem utilizado que é muito mais formal né que vossa escola possa / possuir ai possa de poder possuir é de possuir possa possuir possa contar melhor vossa escola possa contar'* (cf. l.9). **SL** consegue perceber que esse tipo de *gênero* requer uma linguagem mais formal, demonstrando, assim, consciência de uso, familiaridade com o que é adequado à escrita e ao *gênero*. Tal resultado difere do padrão inicialmente apresentado pelo sujeito.

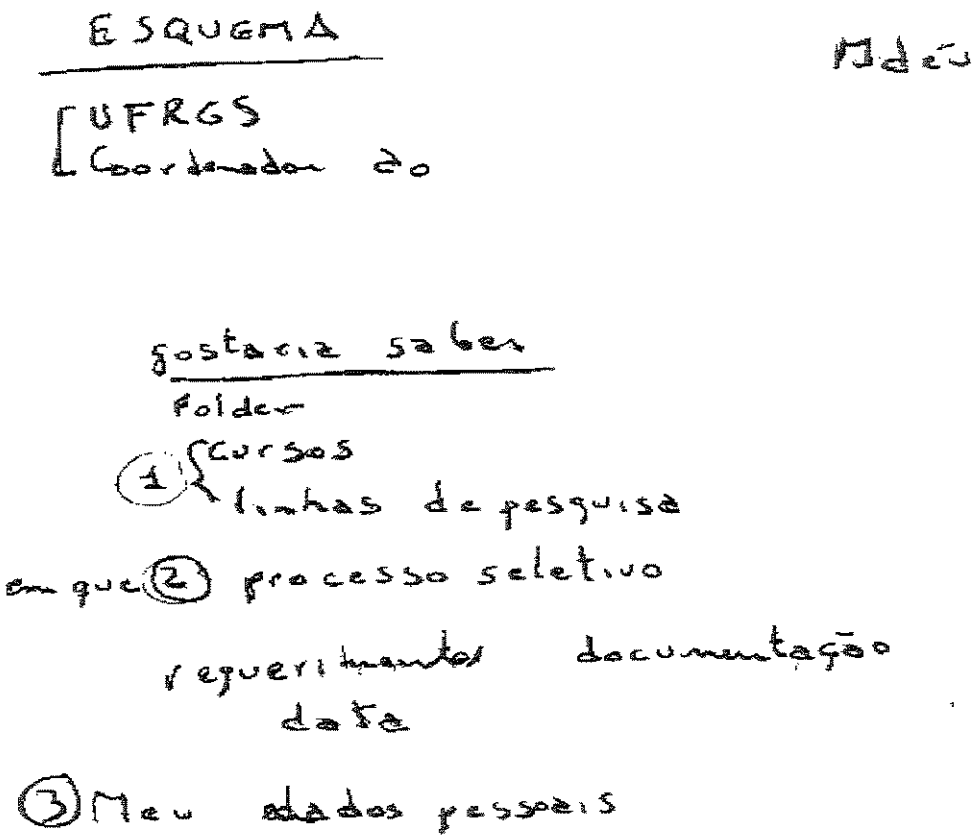
A produção escrita de **SL** revela qualidade comunicativa, visto apresentar clareza e adequação à proposta, embora uma carta de pedido formal de informações sobre cursos não deva ser, necessariamente, dirigida ao Reitor da Universidade, o que demonstra desconhecimento. Vale dizer ainda que a organização textual e a adequação lexical e gramatical satisfazem plenamente os requisitos para a produção de texto escrito na L2. Isso mais uma vez parece sugerir mudanças em seu processo resultante do curso.

SM

Os resultados de **SM** denotam um padrão caracterizado pela escrita como *processo*. O sujeito, além de demonstrar ter levado em conta as noções trabalhadas no curso, exibe planejamento através da pré-escrita, e argumenta as idéias incluídas no texto escrito. A familiaridade de **SM** com a escrita, tida como hipótese na primeira sessão introspectiva nos dados de sala de aula, é confirmada nesta *tarefa*.

Para visualizar o resultado de **SM**, transcrevo o esquema e o texto escrito no que segue:

Esquema de SM



Os procedimentos de **SM** envolveram o planejamento do texto, via pré-escrita, como se observa acima; a menção ao *propósito* da carta (cf. 'gostaria saber Folder'); informações julgadas importantes; procedimentos relativos ao processo seletivo e data. Esse planejamento é traduzido no produto final, como se observa na produção escrita transcrita abaixo. Ressalto o fato de **SM** planejar o texto é resultado das condições propiciadas pelo material em sala de aula (cf. T5 – cujas interações no grupo e com o texto resultavam em anotações como fases do processo da escrita – pré-escrita e T15, nas quais os sujeitos eram convidados a produzir por escrito a partir de esquema semântico (cf. Seção 5.2)).

O *processo* apresentado por **SM** demonstra que o sujeito não está preocupado somente com o produto final acabado, mas na necessidade de, como mencionei anteriormente, planejar, escrever, reescrever, e envolver-se em um *processo* dialógico com o texto (cf. Zamel, 1992).

O planejamento de **SM** resultou no seguinte texto:

Produção escrita de SM

[frente]

Montevidéu, 21 de julho de 1991

Curso de Pós-Graduação em Ciência Política
UFRGS

Ilmo. Prof. Dr. Coradini

Vaio por meio desta a solicitar ~~[illegible]~~ informação sobre o curso de Doutorado que vossa senhoria coordena. Eu gostaria saber quais são os cursos oferecidos e as principais linhas de pesquisa dos professores do Departamento.

Também gostaria, se fosse possível ~~[illegible]~~ receber informação sobre o processo seletivo: ~~[illegible]~~ os requerimentos para ser candidatos, assim como a documentação e as provas. Além disso, precisaria conhecer a datas exatas (da próxima seleção) para poder encaminhar a documentação e preparar as provas.

A os efeitos de facilitar a comunicação anexo meus dados pessoais

[Verso]

Nome: Miguel Pablo Serna Forcheri

Endereço
Pessoal
Mercedes 1581 cp 11200
Telefone 4081843

Institucional:
Departamento de Sociologia - Universidad de la Republica
Rodo 1966 CP 11200 MONTEVIDEO URUGUAY

Desde já agradeço sua consideração e fico a disposição para qualquer outra informação adicional.

Atenciosamente,

O *produto* de **SM** mostra que ele seguiu a instrução da tarefa, considerando as *noções* de evento comunicativo na execução de seu texto. Um outro ponto a considerar no texto de **SM** diz respeito à adequação lexical e gramatical, ilustrada pelo excerto 'Veio por meio desta a solicitar'. Observe-se que embora a regência do verbo não esteja correta, se compararmos esse produto ao apresentado por **SM** na 1ª sessão, percebo mudanças significativas, isto é, as construções usadas por **SM** exigem domínio da escrita e manipulação de questões lingüísticas como somente escritores proficientes na própria língua materna possuem.

SD

O padrão de escrita de **SD** revelou, se comparado aos resultados da 1ª sessão e da sala de aula, respectivamente, mudanças quanto ao modo como organiza o texto, conformando-o ao *gênero* pedido, e ao desenvolvimento das tarefas considerando, em parte, as *noções* trabalhadas no curso (cf. Seção 5.2). O sujeito apresenta, todavia, dificuldade com questões lingüísticas, conforme o padrão apresentado no início do curso (cf. Seção 5.1), afirmando, na verbalização, que ainda dá bastante atenção a essas questões, como exemplifico a seguir:

CAPÍTULO V

Produção escrita de SD
[frente]

Montevideo, 24 de agosto 1978

Senhor Diretor da UFRGS
Presente:

Tenho honor de dirigir me ao
Senhor Diretor para pedir informação claras
Sobre os cursos oferecidos em a Sua
Faculdade na area de Educação e
Pedagogia.

Eu tenho interes de fazer o curso
em Porto Alegre mais me interesa saber
a data de inscripções e procedimentos para
Seleção de estudants.

Procure da Secretaria do Senhor un
folheto com esses dados.

[verso]

Meus dados pessoais são:
nome: Magarita Bleco.
Data nacimento: 29/7/60.
nacionalidade: uruguaia.
Endereço: Rua Petro 140/503.
POA.

Estudos Cursados: Instituto Profesores Artigas.
Maestro de Educação Primaria.
Pedagogia.
Adjunto a meus dados pessoais certificados de estudos.
Esperando uma pronta resposta me despido de tão prestigiosa faculdade com muito agradecimento por suas informações reiterando ao Senhor Diretor, os protestos de minha consideração.

Na produção do texto, **SD** compreende a instrução, sugerindo ter parcialmente incorporadas as *noções* trabalhadas no curso. Contudo, a adequação lingüística parece limitar essa articulação no início do texto. É assim que 'Senhor Diretor' e 'Presente' não são formas de endereçamento em português para o *gênero* carta.

Pelos resultados da tarefa em leitura desse sujeito, há indicações de mudanças do padrão em leitura se comparado ao início do curso; posso afirmar, como se nota na escrita, que ele também modificou seu padrão em escrita.

Entretanto ainda persiste, como observei para a palavra 'Presente', ou ainda 'honor' (l.1), 'Facultadi' (l.4 e 24), 'interes' (l.6), 'inscripcões' (l.8) e 'adjunto' (l.21), interferência da L1.

A seguir, os resultados dessas duas *tarefas* são comparados com os da *tarefa* integrada. Essa comparação leva a constatar se o assunto da tarefa em leitura desta sessão, cujo tema é sobre televisão, facilitou o desempenho dos sujeitos (cf. Subseção 5.3.1 – assunto: a televisão), em que medida o *gênero* carta (cf. Subseção, 5.3.2) facilitou o uso das noções de *propósito* e de *interlocutor,* e ainda se, diante do fato de ser uma tarefa integrada, os padrões se confirmam.

5.3.3 Leitura e escrita integradas

Nas subseções anteriores analisei dados das *tarefas* de leitura e escrita feitas separadamente. Os resultados sugerem diferenças entre os sujeitos e algumas mudanças no *processo* de ler e escrever desses sujeitos, bem como dificuldades que ainda persistem no *processo* de construção de sentidos. A *tarefa* de leitura e escrita integradas, portanto, não só confirma os resultados, como também permite melhor entendê-los.

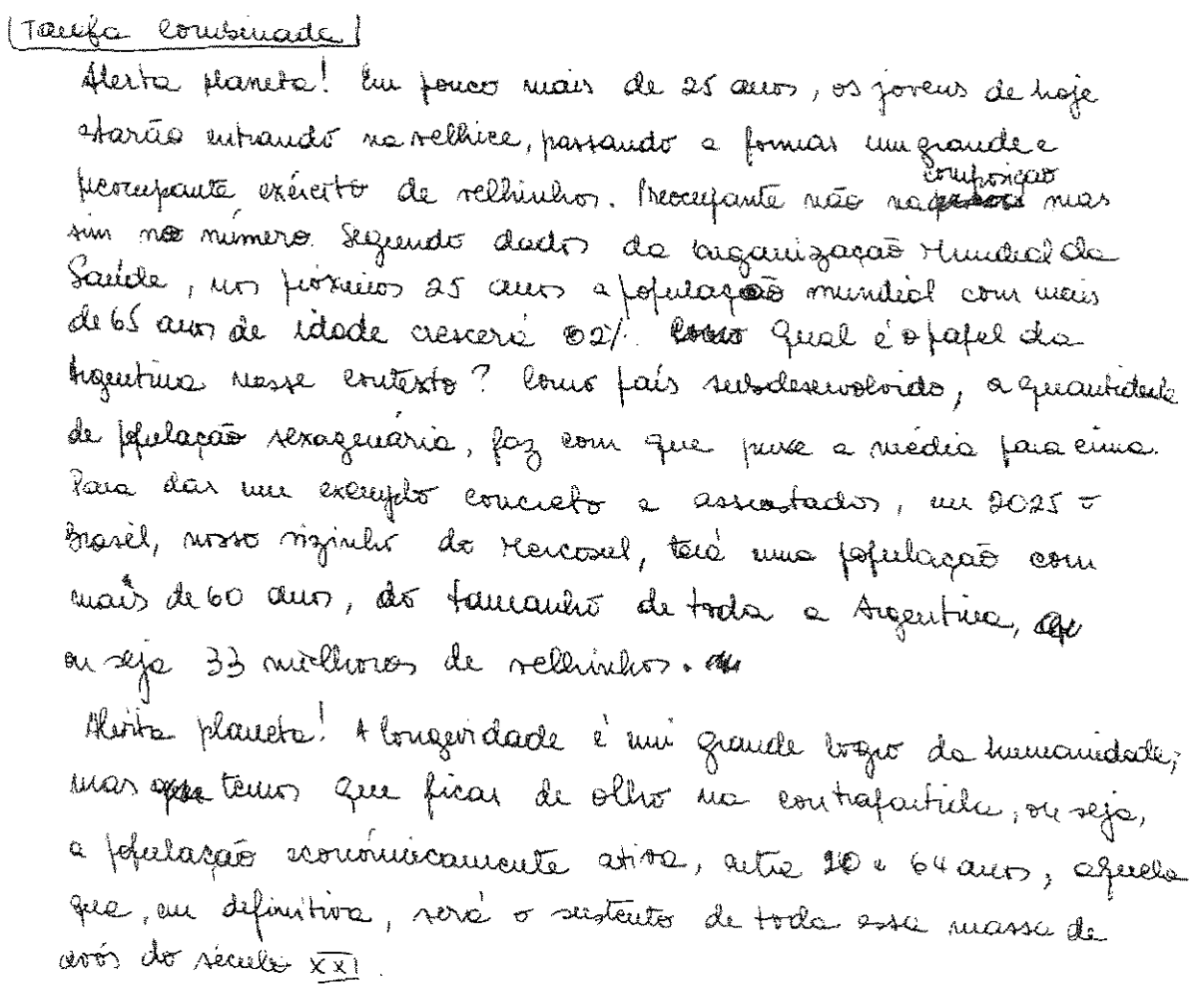
Como procedi na *tarefa* integrada proposta na 1ª sessão introspectiva (cf. Subseção 5.1.3), nessa também explicitei, por meio de instrução, como os sujeitos deveriam proceder para a realização da mesma. Além disso, solicitei que produzissem um texto por escrito, dando sua opinião sobre a situação dos idosos em seu país (cf. Cap. III, Seção 3.2).

SL

O resultado apresentado por **SL** confirma o padrão já demonstrado nas *tarefas* anteriores de leitura e de escrita.

A produção escrita de **SL** é transcrita no que segue:

Produção escrita de SL


(Tarefa combinada)

Alerta planeta! Em pouco mais de 25 anos, os jovens de hoje estarão entrando na velhice, passando a formar um grande e preocupante exército de velhinhos. Preocupante não na composição mas sim no número. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde, nos próximos 25 anos a população mundial com mais de 65 anos de idade crescerá 62%. Qual é o papel da Argentina nesse contexto? Como país subdesenvolvido, a quantidade de população sexagenária, faz com que suba a média para cima. Para dar um exemplo concreto e associados, em 2025 o Brasil, nosso vizinho do Mercosul, terá uma população com mais de 60 anos, do tamanho de toda a Argentina, ou seja 33 milhões de velhinhos.

Alerta planeta! A longevidade é um grande legado da humanidade, mas temos que ficar de olho na contrapartida, ou seja, a população economicamente ativa, entre 20 e 64 anos, aquela que, em definitiva, terá o sustento de toda essa massa de avós do século XXI.

Durante a produção escrita, **SL** falou como organizaria o texto para introduzir um argumento principal, contextualizou o tema com base na leitura realizada. Diz o sujeito: *'...mas eu vou pegar a queston que é / que que ele diz aqui ele inclui todos os países subdesenvolvidos / eu vou começar dizendo / alerta // planeta + hum + vou dizer assim alerta planeta...'*. O procedimento de **SL** revela que ele planejou a tarefa escrita. Isto não aconteceu na 1ª sessão, mas é recorrente em sala de aula, particularmente pelo que foi observado na T15, conforme já mencionei na análise da tarefa em escrita de **SM**.

A adequação ao conteúdo proposicional é observada em **SL**. Ao mencionar os termos 'alerta planeta' **SL** encontrou uma maneira de melhor explicar a frase: 'formar um grande e preocupante exército de pessoas idosas'. Com isso, **SL**

demonstrou saber adequar as palavras ao conteúdo proposicional. Percebe-se que **SL** tem preocupação com a forma, no entanto, ele sabe que para construir sentidos é preciso combinar a forma com o sentido/uso.

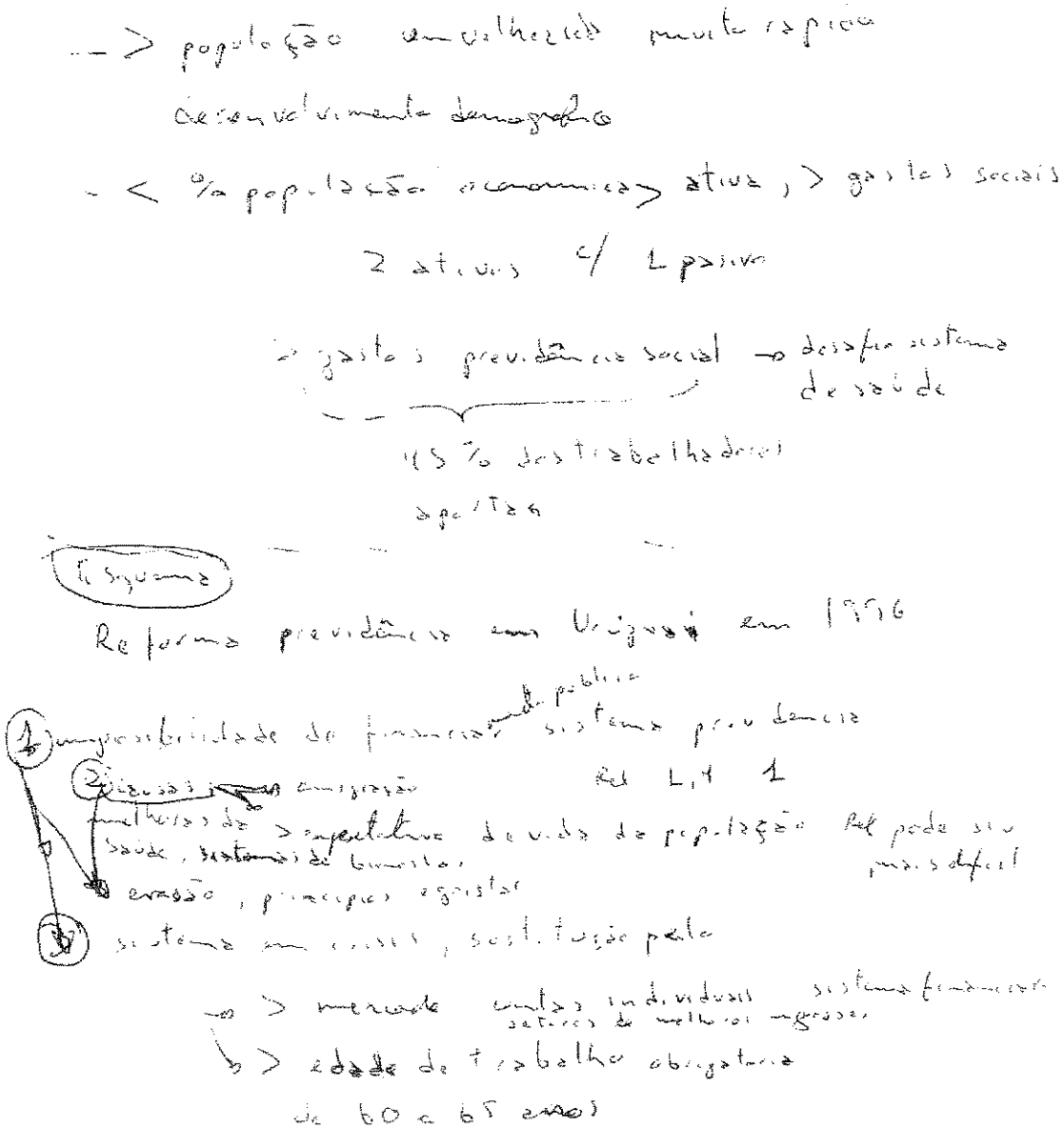
O texto produzido por **SL** revela fluência comunicativa e exposição de argumentos muito de acordo com o texto. Nesse sentido, o sujeito demonstra haver compreendido a leitura e operacionaliza essa informação na produção escrita, produzindo um texto condizente com a proposta. Apresenta, como já salientei nas *tarefas* anteriores, organização textual, adequação lexical e gramatical apropriadas, confirmando os resultados já expostos.

SM

Os resultados de **SM** confirmam o padrão desse sujeito, isto é, ler cada parágrafo e verbalizar sua compreensão via explicitação com base em seu ponto de vista. A escrita revela mudanças do *processo*, pois envolveu planejamento e pré-escrita, cuja função foi explicitar pontos a serem considerados na produção escrita.

O planejamento da produção escrita de **SM** consistiu em verbalizar oralmente sua compreensão do texto e esquematizar a estrutura retórica que guiou a produção escrita, muito similar ao apresentado em *tarefas* anteriores (sala de aula e 2ª sessão), confirmando o que já salientei.

Esquema de SM



O planejamento de **SM** teve a função de pontuar na pré-escrita o foco do texto: *'Eu vou a fazer basicamente em em três itens'*, citar as causas que iriam nortear sua produção: *'envelhecimento rápido, desenvolvimento demográfico, população economicamente ativa e gastos da previdência social'*, e que o levam a discutir, como no trecho:

> 'primeiro a:: partir de impossibilidades de financiamento público do sistema da previdência explicando qual foram as causas que determinaron e:: / essa crisis e segundo / na realidad eu vou dividir em dois i:: o segundo punto que voi a tratar (in) a:: a crisis possible do sistema da previdência Quais foram as quais / foram as:: alternativa de subistituçon / o seja a alternativa de reforma'

O trecho representou expansão do argumento na produção; essa expansão foi baseada em *conhecimento prévio*, uma situação conhecida que lhe permite

informações tais como a impossibilidade de financiamento e a crise no sistema previdenciário.

Se compararmos o planejamento e o *produto* de **SM** ao de **SL**, anteriormente mencionados, o resultado de **SM** sugere que o fato de o sujeito ter *conhecimento prévio* do assunto permite-lhe produzir um texto menos próximo ao texto da leitura e, portanto, com elaboração própria. O produto de **SL**, por sua vez, constitui-se de uma (re)elaboração das informações do texto. Embora se pautando em conhecimento diferente, ambos os sujeitos revelam compreensão do assunto e capacidade de produzir por escrito na língua-alvo.

A produção escrita de **SM** é apresentada no que segue:

Produção escrita de SM
[frente]

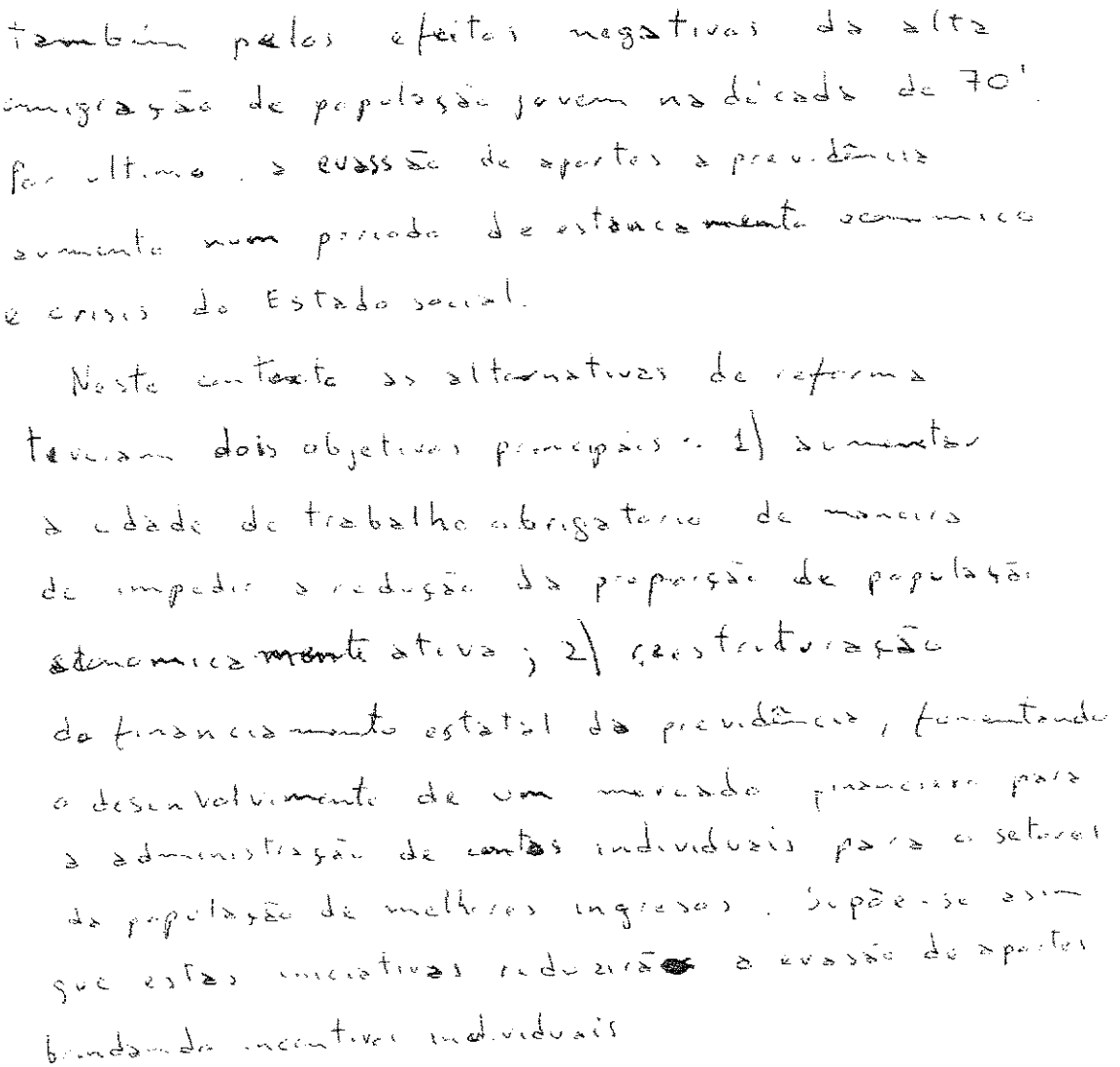
O problema do desenvolvimento demográfico e o sistema da previdência social, é uma questão que teve que resolver a pouco tempo atrás a sociedade uruguaia. Dada que o artigo menciona explicitamente o exemplo uruguaio, caso que eu conheça, bem vou a apresentar para mostrar o diagnostico e as alternativas ensaiadas com a implementação da reforma da previdência em 1996.

O diagnostico desde a clase politica da relevancia dos deficits publicos do sistema da previdência social, bem como a confirmação por parte dos relatorios técnicos consultados das dificuldades de financiamento do sistema; levaram a uma reforma legal da previdência.

As causas levantadas foram basicamente três: o envelhecimento da população, a redução da proporção da população economicamente ativa e a evassão dos trabalhadores que contribuem a o financiamento do sistema.

O envelhecimento da população uruguaia teve raizes profundas, numa tempriana, precoce, em comparação latino americana, extensão do denominado Estado de Bienestar que favoreceu o aumento da expetativa de vida da população. A relação desfavorável entre população ativa/passiva de 1,4 ativo cada um passivo explicase

[verso]


também pelos efeitos negativos da alta
imigração de população jovem na década de 70'.
Por último, a evasão de aportes a previdência
aumenta num período de estancamento econômico
e crise do Estado social.

Neste contexto as alternativas de reforma
tiveram dois objetivos principais: 1) aumentar
a idade de trabalho obrigatório de maneira
de impedir a redução da proporção de população
economicamente ativa; 2) reestruturação
do financiamento estatal da previdência, fomentando
o desenvolvimento de um mercado financeiro para
a administração de contas individuais para o setores
da população de melhores ingresos. Supõe-se assim
que estas iniciativas reduzirão a evasão de aportes
fundando incentivos individuais

Pela pré-escrita e pela produção escrita de **SM**, percebo que o sujeito é capaz de articular as informações apreendidas durante a leitura com o *conhecimento* do assunto, como já mencionei, para demonstrar que compreendeu o tema do texto. Como exemplo desse fato podem-se citar a referências que **SM** faz a caso similar no seu país de origem (cf. 1º parágrafo). Ao ler o texto elaborado por **SM** observo que ele parte do 'déficit público', idéia força do texto (cf. 2º parágrafo); aponta o envelhecimento da população como uma das causas desse déficit (cf. 3º parágrafo) e apresenta as alternativas propostas para a solução do problema (cf. 4º parágrafo), mostrando adequação à proposta, provando, assim, sua capacidade para elaborar um texto com desenvoltura.

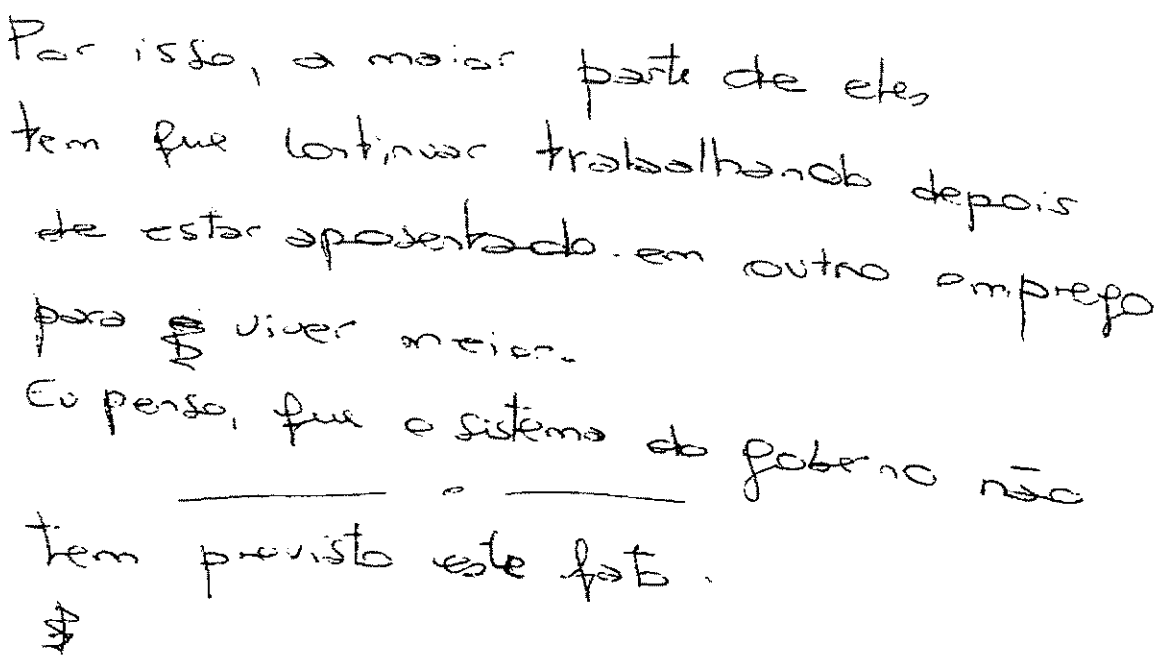
Comparando a produção escrita de **SM**, a de **SD** e a de **SL**, posso afirmar que a de **SM** tem, sem dúvida, melhor qualidade comunicativa. Contudo, algumas inadequações, sobretudo lingüísticas, persistem no produto de **SM**, embora não comprometam a compreensão de quem lê.

SD

Quanto à **SD**, pude observar que o padrão exibido é ligado a um procedimento já detectado na *tarefa* de leitura, isto é, lê cada trecho e o parafraseia. A escrita e a verbalização co-ocorrem e se sobrepõem da seguinte maneira: **SD** lê, relê e verbaliza somente o texto final, isto é, sua própria produção escrita.

O peso da idade.

Meu pais Uruguai è um pais de idosos.
Esto têm problemas muito serios. Que são
os que presento este texto da revista amanhã
De uma pessoa que ~~[illegible]~~ trabalho em Uruguai,
tem uma pessoa aposentada.
Quando o nivel economico da familia
e bom não tem problema.
Mais o problema exist quando o
aposentado têm problemas de saúde e seus ingressos
são baixos.
Então, tu tem um problema não so
social sino tambem afectivos.
Alem disso, em meu pais as pessoas
aposentados leva bem. uma aposentadoria
muito baixa. depois de fazer contribuido
para a Previdência durante 25 ou 30
anos.



Na produção do texto acima, **SD** verbalizou enquanto escreveu, iniciando com a remissão à fonte e ao tema, conforme a transcrição: *'...que / apresenta / este texto/da revista amanhã'*. O sujeito (re)lê somente partes, como em *'enton ai tem um problema/ non só social si no...'* e, ao fazer isso, modifica apenas alguns aspectos que, posteriormente, aparecem na produção escrita: *'enton tem um problema não só social/ si no también afetivo'*. Enfatizando isso, **SD** revela que infere o *propósito* do texto.

Com relação à qualidade comunicativa do texto de **SD,** posso afirmar que o sujeito organiza um conjunto de idéias advindas da leitura do texto, e se concentra nas informações relativas aos exemplos do seu país de origem, ou seja, escrever anotando informações que colhe na leitura, mas não elege um tópico e o desenvolve.

Observo que **SD** e **SM** ativam *conhecimento prévio* sobre o assunto para realizar a tarefa. No entanto, a contribuição desse conhecimento é também maior no texto de **SM** devido ao seu interesse pela área de Ciências Sociais, na qual atua, conforme constatei na descrição de seu perfil, o que não acontece com **SD.**

O *produto* de **SD** não apresenta estrutura apropriada ao *gênero*, pois sua organização textual não está bem articulada, assim como na *noção* de *propósito,*

quando escreve *'os que* [problemas] *presento este texto da revista amanhã'* (l. 3). Apesar de a *noção* de propósito não estar explícita em um determinado trecho do texto, posso afirmar que, pela forma como se coloca no texto, essa noção foi considerada.

O padrão apresentado por **SD** demonstrou pela leitura do texto confirma que o procedimento utilizado pelo sujeito envolveu o relato do que ele entendeu e uma paráfrase no final de cada parágrafo sob a forma de resumo retrospectivo, confirmando seu padrão. Enquanto elaborou o texto escrito, **SD** planejava a produção concentrando-se na fonte e contextualizando o tema. Ele relia enquanto elaborava o texto escrito.

Tendo apresentado os dados que fazem parte desta pesquisa, na seção que segue retomo e discuto os resultados.

5.4 Discussão dos resultados

As três seções anteriores trataram da apresentação e análise dos dados de protocolos verbais e de sala de aula. Esses dados permitiram-me delinear os padrões de leitura e de escrita de cada um dos sujeitos, e também vão me permitir uma melhor compreensão do conceito de leitura e de escrita como *processos* interrelacionados.

Com relação aos padrões dos sujeitos:

SL

O padrão de **leitura** de **SL** da última sessão introspectiva, quando comparado ao padrão da 1ª sessão, revelou manter algumas caraterísticas e incorporou outras.

Na primeira sessão, **SL** demonstrou um *processo* de construção de sentidos caracterizado pela preocupação com questões pontuais do texto, principalmente com inferências de sentido de palavras isoladas, a partir de hipóteses feitas com base em conhecimento prévio, particularmente da L1. O sujeito processava trechos que não eram articulados em um todo no texto.

Na segunda sessão introspectiva, o *processo* de construção de sentidos de **SL** não mais é caracterizado pela preocupação com palavras isoladas, mas por tentativas de depreensão do tema. Seu padrão final caracterizou-se pela construção de sentidos resultante da contraposição das informações do texto às suas opiniões sobre o assunto e com tendência a considerar as *noções* de evento comunicativo em leitura.

Os resumos orais de **SL** foram distintos nas duas tarefas. No primeiro, o sujeito se ateve à idéias mais gerais do texto. No último, referiu-se ao autor e enfatizou o assunto. Esse resumo final constituiu-se, portanto, em uma produção adequada à proposta, pois nele foram consideradas as noções de *evento comunicativo* e foi utilizado vocabulário condizente com um possível *interlocutor*.

Em **escrita**, **SL** apresentou, na primeira sessão, um padrão caracterizado por um texto produzido em parágrafos pouco articulados entre si, não processando o texto como um todo. Por essa razão, a escrita constituiu-se em uma 'cópia' dessas informações. Na última sessão, assim como na leitura, **SL** revelou-se capaz de produzir um texto organizado e adequado à proposta, ao léxico e à gramática (cf. Anexo II), considerando as noções de *evento comunicativo*.

SM

Em **leitura**, do mesmo modo que **SL**, **SM** manteve algumas caraterísticas e incorporou outras. Demonstrou um padrão, no qual a emissão da opinião era importante para tratar sobre determinado assunto e revelar sua compreensão da leitura. Usava conhecimento prévio de assunto da L1 para compreender alguns conceitos do texto. Embora pouco verbalizasse, observei que o sujeito relia silenciosamente trechos do texto.

Na última sessão, o padrão evidenciado por **SM** demonstrou que o seu processamento tornou-se mais eficiente, particularmente o observado em sala de aula, decorrente das noções trabalhadas. Do ponto de vista da fluência oral, inadequações lingüísticas ainda persistiram, sem que o sujeito, muitas vezes, se

desse conta do fato. Contudo, essas inadequações não representaram rupturas na compreensão.

Em **escrita**, na 1ª sessão introspectiva, **SM** apresentou um padrão em que pouco verbalizava, mas já produzia um texto escrito parcialmente adequado à proposta e demonstrou familiaridade com a escrita. Em seu padrão final, na 2ª sessão, comprovei que **SM** esquematiza e planeja ao elaborar um texto.

Na *tarefa* integrada, **SM**, diferentemente dos demais sujeitos, iniciou sua produção escrita somente após a leitura. Vale salientar que o sujeito não se detinha em palavras isoladas e relia sua produção sempre ao julgar necessário ou para adequar à forma exigida. Na sessão final, passou a produzir por escrito depois de planejar o que iria contemplar no texto. O planejamento, como parte do *processo* de construção de sentidos de **SM**, fez com que ele melhorasse e passasse a planejar, via esquema e pré-escrita, e produzir com adequação à tarefa proposta (cf. Anexo II).

SD

Em **leitura**, os resultados da 1ª sessão mostraram que **SD** apresentou um padrão similar a **SL** na medida em que as inferências de sentido e as paráfrases não se relacionavam com o todo do texto. Mesmo demonstrando não ter compreendido um parágrafo, continuava a leitura, sem necessariamente indicar que estava compreendendo.

Na 2ª sessão, o padrão demonstrado por **SD** sugeriu a utilização das noções de *evento comunicativo*, ao fazer remissão ao *interlocutor*. Comparando o resumo oral da 2ª sessão ao resumo oral da 1ª sessão, observei que no resumo da 2ª sessão ele conseguiu dar uma idéia geral do texto, diferentemente do apresentado na primeira.

Em **escrita**, na 1ª sessão, **SD** mostrou-se preocupado com o sentido das palavras do gráfico-insumo e do texto, a ponto de demorar-se para iniciar a

produção escrita. Acreditava que saber o sentido de cada palavra do gráfico o ajudaria a 'ter' o que dizer na produção.

Na 2ª sessão, o padrão final demonstrou competência parcial na escrita, na medida em que ainda se observam inadequações de organização textual, além das questões lingüísticas ainda persistirem tanto na produção oral quanto na escrita, sem necessariamente estar sinalizando rupturas de compreensão.

As noções de *evento comunicativo* experienciadas em aula contribuíram para que **SD** melhorasse suas produções escritas, especialmente quanto à organização textual da habilidade escrita, a qual caracteriza os *gêneros*, contudo, não suficiente para atribuir a ele uma qualidade de bom escritor. Ainda são recorrentes problemas formais com relação à língua-alvo, como já comentei.

Por fim, se comparados os resultados de leitura e de escrita aos da *tarefa* integrada, posso sugerir que, independentemente da *tarefa* (se isolada ou integrada), o processamento de **SD** apresenta sempre a mesma tendência.

Como resumi acima, no início do curso ficou claro que os sujeitos apresentavam um padrão que envolvia a leitura e a escrita centradas em questões lingüísticas ou em reconhecimento de léxico. Posso dizer, portanto, que os sujeitos compartilhavam a idéia de que dominar algumas regras lingüístico-gramaticais era fundamental para ler e escrever na língua-alvo, fato menos evidente no final, embora sua 'cultura de aprender' línguas ainda seja marcada por uma necessidade de aprender gramática (cf. Cap. IV, Subseção 4.3.3).

Os padrões de leitura e de escrita dos sujeitos assim como a sua concepção podem ser mais bem compreendidos com base nas condições proporcionadas pelo material didático implementado em sala de aula (cf. Seção 5.2). Essas condições mostraram como o padrão de cada sujeito e a concepção de leitura e de escrita se modificaram.

Os resultados discutidos em termos de concepções de leitura e de escrita sugerem diferenças no ponto de partida dos sujeitos e, por sua vez, também no

resultado final, após a exposição ao curso. Discuto os resultados relativos a cada sujeito no que segue.

A concepção de leitura de **SL** revelou características de uma visão de leitura que alternara um processamento ora tipicamente descendente ora ascendente, exemplificado quando esse sujeito se deparou com a palavra 'poupança' (cf. Subseção 5.1.1), momento em que recorreu à L1 para encontrar uma correspondência para a L2 ou ao tentar lembrar do que se trata ou quando é usada,

> 'poupar é ahorrar mas aqui não sei como é que é (in) pois é / eu acho que isso que é / dão dinheiro / não sei como é que se pode falar essa palavra / poupança tenho dificuldade com essa palavra poupança / nunca sei explicar...'

ou seja, recorreu a distintos conhecimentos (por ex., grafofonêmico, sintático, semântico, encicoplédico) sem relacioná-los na construção de sentidos.

SM já indicava conceber a leitura como processo de interação. Ao ler, buscava interagir com o texto, recorrendo a diversos níveis de conhecimento e usando-os para construir sentidos, fato observável no exemplo que trago para ilustrar

> (...) Bom está falando de uma alternativa nova da Caixa Federal (...) em algum momento no Uruguai existia / existia as duas possibilidades (...) Eu acho que aqui non...

O exemplo acima confirma portanto, o resultado de que **SM** foi reconhecido como um leitor que negocia os sentidos durante a leitura. Conclui-se que **SM** construiu sentidos buscando constituir-se autor do processo, ao passo que **SL** não; a constituição do leitor como autor denotou uma visão de leitura distinta entre os sujeitos.

Diferentemente dos demais sujeitos, **SD** concebeu o processo de leitura, cuja visão é *descendente*, em virtude do modo como levou adiante a leitura e pelo papel de leitor que teve, isto é, utilizou-se de conhecimento prévio do assunto. No exemplo que segue (...) por que son muitas las empresas que tan dando quiebra e Encol e Edel / acho que ahora también', confirma que **SD** apresentou problemas de leitura, pois o foco do texto no trecho ilustrado tratava de uma nova forma de financiamento de

imóveis (cf. subseção 5.1.1), mas **SD** não integrou essa compreensão ao *conhecimento prévio* ao construído na leitura do texto.

Em escrita, ainda nesta 1ª sessão, da mesma forma do que observei para a leitura, os sujeitos/aprendizes manifestaram resultados distintos entre eles. Os resultados de **SL** revelaram uma concepção de escrita muito próxima à leitura, ou seja, os pressupostos que orientaram a produção escrita revelaram uma preocupação com o *produto*. Assim como **SL** procedeu em leitura, isto é, focalizou palavras e/ou trechos, em escrita produziu parágrafo por parágrafo. Mesmo apresentando uma idéia central no texto escrito (cf. Subseção 5.1.2), **SL** não a desenvolveu de modo adequado à tarefa proposta.

SM, por sua vez, exibiu em escrita uma visão subjacente à de *processo*, mas restrita a uma idéia central para expandi-la; procurou adequar a produção escrita à tarefa proposta e à organização textual. Por essas características observadas, as mudanças de **SM** foram menos perceptíveis se comparadas aos resultados de **SD**, embora este não tenha alcançado uma proficiência em escrita semelhante a **SM**, como mostro no que segue.

Os resultados de escrita de **SD** revelaram problemas de escrita e de língua, visualizada no texto que produziu e cujo fragmento trago novamente apenas para ilustrar:

Tanben
Esto falando agora que a mudança de o tempo
é consequência de um tipico sistema de ar frio e seco
de origem polar*, (,Esta sensação de clima agradável
vinho per la Agentina. (O frio tem decepciona os
vendedores ? que baixam sua venda.)
*que vinho per la Argentina.

O trecho confirma que seu resultado foi aquém daqueles apresentados pelos demais sujeitos pelas seguintes razões: primeiro, a ênfase foi na forma e nas operações lingüísticas e o texto resultou em uma lista de informações trazidas da leitura; segundo, **SD** revelou não ter familiaridade com a habilidade na medida em que o texto mostrava ter problemas quanto à organização textual, por exemplo.

Como resumi acima, os resultados denotaram que os sujeitos, desde a primeira sessão em leitura, apresentavam mais problemas relacionados à leitura do que propriamente de proficiência lingüística na L2, particularmente **SL** e em menor proporção **SM**; **SD** revelou também ter competência lingüística limitada na L2. Resultado similar a esse foi discutido na literatura da área de leitura em termos da existência de um nível limiar lexical (cf. Alderson, 1984; Clarke, 1988; Grabe, 1988; Scaramucci, 1995). Os resultados permitem inferir que os sujeitos possuíam um nível mínimo de conhecimento lingüístico necessário para reconhecer as palavras do texto, ler apresentando poucas rupturas (cf. mutuário e poupança), e por sinalizarem uma certa facilidade em recorrer a conhecimento prévio (de assunto e de L1) durante a leitura. Entretanto esse nível limiar não foi suficiente devido a uma visão de leitura como decodificação, revelando problema de leitura (cf. Alderson, 1984), exemplificado pelo protocolo de **SD** e **SL**, que mesmo (re)conhecendo palavras ou realizando paráfrases, pouco construíram sentidos na leitura. Particularmente para **SD**, a dificuldade de se expressar no resumo apresentado na 1ª sessão (cf. Subseção 5.1.1) esteve associada, provavelmente, à dificuldade em leitura e pela sua competência lingüística na L2, limitada com relação aos demais sujeitos.

Outro resultado que contribuiu para reforçar a afirmação de que os sujeitos apresentavam problemas de leitura e um nível limiar na L2 não suficiente foi a dificuldade de compreender algumas palavras, as quais pareciam ser (re)conhecidas pelos sujeitos, porém com uso distinto daquele com o qual se deparavam normalmente. Segundo Clarke (1988), o 'nível limiar' pode variar de acordo com as dificuldades do texto, pois, como expus na análise da tarefa em leitura na 1ª sessão (cf. Subseção 5.1.1), o número de palavras em que o texto denotou rupturas para os sujeitos foi reduzido, mesmo assim os sujeitos tiveram problemas para construir sentidos. Esse resultado sugere um 'nível limiar', condição necessária mas não suficiente para construir sentidos em leitura e em escrita.

Quanto à escrita, como mencionei na seção 5.1, os resultados revelaram que os sujeitos exibiram problemas de escrita. Os resultados puderam ser

comparados com os da leitura para **SL** e **SD**, mas não para **SM**. Para **SL**, os resultados estiveram relacionados a problemas de escrita pelo fato de ele não elaborar um texto que atendesse parcialmente a proposta da tarefa, de acordo com a escala. **SD** confirmou os resultados atingidos na leitura, isto é, além de exibir problemas com a escrita, apresentou também problemas de língua. Concluo com clareza que **SD** tinha proficiência lingüística reduzida, visto que na escrita ateve-se à explicitação de palavras, o que não era esperado, dada a transparência delas. Da mesma forma, concluo para os resultados de **SL** que não só se preocupou com palavras isoladas como também negou-se a aceitar termos que não tivessem um correspondente em sua língua, a qual foi supervalorizada. Tais resultados conformaram-se com a descrição do perfil para esses sujeitos (cf. Cap. III, Seção 3.3), particularmente para **SD,** o qual diz não escrever muito em LM. Portanto, é convincente que sua competência também seja limitada na LM.

A exceção foi com os resultados de **SM**, provavelmente devido à sua formação e familiaridade com a escrita, pois revelaram que além desse nível limiar existente, dada a proximidade tipológica, o sujeito parece ter competência na escrita, sendo esta, a meu ver, transferida em parte da L1, uma vez que ele é aluno de Pós-Graduação e, como tal, lhe é exigida a execução desse tipo de atividade e, em parte sua competência escrita é resultado do curso, visto a partir dele, demonstrar planejamento nas suas produções (cf. T15 e em tarefas de escrita e integrada na 2ª sessão).

Os resultados da 1ª sessão, portanto, revelaram que os sujeitos tinham, subjacente ao seu modo de levar adiante as tarefas, uma concepção de leitura que os levou a acreditar que a compreensão do texto se da na primeira leitura realizada. Uma compreensão fragmentada do texto ou realizada em pontos distintos da leitura levam-me a inferir que os problemas visualizados nos dados dos sujeitos estavam mais relacionados à leitura do que à língua. Da mesma forma, a concepção de escrita baseava-se em uma visão subjacente de produto, na qual os sujeitos, em sua maioria, acreditavam que deveriam saber o que escrever antes mesmo de iniciarem a escrita, e que poderiam expressar-se adequadamente já na primeira versão do texto. Em suma, antes de iniciar o curso,

os sujeitos indicavam não ter um mesmo ponto de partida para lidar com as tarefas de leitura/escrita, por isso a necessidade de um material mais ou menos flexível no sentido de dar aos sujeitos/aprendizes uma certa autonomia.

Resumidamente, as condições de leitura e de escrita proporcionadas pelo material levaram os sujeitos a:

- lerem e escreverem como *prática social*, isto é, aprender a ler e a escrever pelo ato de leitura e de escrita, e não por ouvir alguém a falar sobre o que é ler ou escrever;
- perceberem a função da leitura e da escrita na perspectiva de *prática social*;
- lidarem com fases do processo de construção de sentidos em leitura (pré-leitura, leitura, releitura) e em escrita (pré-escrita/planejamento, escrita, reescrita);
- lerem e escreverem a partir da negociação de sentidos viabilizada pela interação com o grupo e com o texto (levantar hipóteses, justificá-las, opinar sobre o assunto, comparar percepções/opiniões, comparar usos entre L1 e L2);
- lerem e escreverem como eventos comunicativos que têm *propósito*, *interlocutor*, e atendam às necessidades e/ou expectativas de leitores e de escritores;
- perceberem que a adequação à tarefa de leitura/escrita proposta é orientada pelas noções de evento comunicativo;
- estabelecerem *propósito* e *interlocutor* para a leitura e para a escrita.

Portanto, as tarefas privilegiaram o foco no sentido/uso comunicativo, uma vez que havia observado, no diagnóstico, que mesmo apesar de em algumas situações os sujeitos estarem compreendendo, o foco centrava-se na forma.

Em sala de aula, as questões de uso e sentido foram sendo percebidas e construídas no *processo* de ensino (pois o material foi planejado com base nas *noções* desenvolvidas no curso) de aprendizagem (pois os sujeitos se utilizam, mesmo que em parte, dessas noções). Por essa razão, o material parece também ter criado condições para:

✓ dar conta de questões de sentido e de questões relativas a uma compreensão adequada da leitura;

✓ dar conta de adequação ao conteúdo proposicional na escrita;
✓ parcialmente dar conta da articulação argumentativa e da organização textual na escrita. Por exemplo, **SD** apresenta resultados que permitem afirmar que tenha compreendido a leitura ou a proposta de produção, mas não apresenta organização textual ou adequação léxico-gramatical na escrita;
✓ parcialmente dar conta das questões léxico-gramatical na produção escrita.

Esses resultados denotam que o processo de construção de sentidos em leitura e em escrita é dada pela constituição de um leitor e de um escritor que seja autor, cuja ênfase está no sentido. Ou seja, o leitor/escritor como autor envolveu-se em um processo em que as idéias foram negociadas e refinadas, tanto em leitura quanto em escrita (cf. T5 e T15, por exemplo). Assim, como autores, perceberam que o *processo* de construção de sentidos não se completa de uma só vez, mas passa por (re)elaborações, (re)formulações, (re)estruturações. Em leitura, o *processo* demandou diversas leituras ou releituras. Em escrita, o *processo* envolveu o planejamento, a própria escrita e reescrita de modo a buscar, em possibilidades diversas, um sentido adequado ao seu objetivo. Do ponto de vista do sujeito/aprendiz de L2, as informações e a elaboração das produções construídas em diferentes pontos do *processo* organizaram-se, nesse caso, a partir das interações do aprendiz como autor com o texto em uma tarefa individual e com o grupo e texto em uma tarefa de sala de aula em que se privilegia a dialogia. O contexto de sala de aula mostrou também modificações por revelar as tentativas dos sujeitos de construírem sentidos nas interações com o(s) texto(s) e com o grupo, diferenciando-se das condições de realização da tarefa introspectiva.

Quanto às condições de leitura e de escrita como *eventos comunicativos*, foi necessário estabelecer um objetivo, um *propósito* e um *interlocutor* para que a construção de sentidos se concretizasse (quer fosse do autor do texto ou do leitor/escritor instituído como tal). Trago novamente trechos que mostram como os eventos foram trabalhados e vivenciados pelos sujeitos.

SM: bom eu acho que um playboy non é solamente a a feito o o fato
P: [o fato / não é somente o fato
S?: por que **não trabalha** porque eu (in) um playboy aqui no Brasil bem conhecido que foi presidente do Brasil/ do país/ no vou dizer o nome não mas acho que esso o tipo pra mi
P: típico

S?: o típico playboy é que **tem o poder** / então é ainda mais perigoso porque dirige um país e **pensa em mulheres / dinheiro** em cassini / esso é ainda mais perigoso um playboy no poder
P: **pensa em mulheres / em dinheiro**
S?: (in)
SD: [sí:: ahí en Uruguai se fala muito porque ele vá a Punta del Este e faz una festa MUITO GRANDE (...)

O trecho revela que se os sujeitos estiverem informados sobre o que se constitui um evento comunicativo, hipóteses serão levantadas a respeito de um dado texto ou assunto, bem como pode ser previsto pelos sujeitos como a produção escrita poderia ser articulada e direcionada de acordo com essas noções, como demonstrou **SD** no texto escrito na T8, do qual transcrevo uma parte.

O que eu vou fazer è dar os dois pontos
de vista de um tema que tem muito inportância
en nossa populaçao mais jovem
* Se a Universidade è paga todos os estudantes vâo
ficar em igualdade dentro dela mais o acesso
(seu)
Ten dificultade para as pessoas de baixa
renda pois elas ficariam en desvantagen en
relaçao à classe mais alta da sociedade.
* Outrossim, a Universidade vai tornarse
mais seletiva com este sistema de pagamento

Como se observa nos resultados acima, as noções parecem ter retirado o foco das questões formais, estabelecendo relações de sentido ao que era lido ou escrito com conhecimento prévio – assunto e L1/L2.

O foco no sentido a partir das noções de *propósito* e de *interlocutor* para a leitura e escrita levou os sujeitos a vivenciarem e lidarem com as fases do processo, quer seja, pré-leitura, pré-escrita, leitura, escrita, releitura ou reescritura, demonstrado nas tarefas em sala de aula por **SD** e observado no protocolo final em **SM**.

Por outro lado, os resultados sugeriram que, apesar do material didático conduzido com vistas à construção de sentidos em eventos comunicativos de leitura e de escrita, certos aspectos da proficiência lingüística denotaram requerer um trabalho complementar. A indicação, pelos resultados obtidos nesta tese, é um trabalho direcionado ao *processo* de escrita, visto que a concepção adotada de texto, como um *evento comunicativo* requer uma produção escrita que apresente

adequação à tarefa proposta, qualidade comunicativa, organização textual e adequação lexical e gramatical (cf. Anexo II).

Além disso, em termos de mudanças, os resultados revelaram que a proximidade tipológica foi um fator determinante. Como já mencionei (cf. Cap. I e IV, Seção 4.3), por se tratar de línguas próximas, há a crença de que existe uma certa facilidade para usar a língua-alvo. De fato, essa crença pode ser tratada em termos de 'nível limiar' dos sujeitos no que diz respeito ao conhecimento de palavras e as estratégias recorrentes durante o processamento (recorrer à L1, inferir, paráfrases, recorrer a conhecimento prévio).

É reconhecida também a possibilidade de que os sujeitos, no caso desta pesquisa, tenham realizado protocolos e tarefas em sala de aula na língua-alvo, o que, conforme a literatura da área (cf. Faerch e Kasper, 1987; Carrell, 1988b; Rankin, 1988, dentre outros) não é comum em se tratando de aprendizes de L2/LE. Para hispano-falantes, nesse particular, a capacidade de usar a L2 denotou que já tinham um 'nível limiar' na L2 portanto, não sendo considerados iniciantes pois, além dessas especificidades, encontravam-se em imersão. Contudo, essa proficiência na língua não se revelou suficiente para a leitura e escrita (cf. SD). Além disso, a concepção de leitura/escrita, resumida a procedimentos lineares e localizados em palavras e trechos do texto diferia da concepção a que foram expostos.

Em termos de leitura e de escrita, ainda, os sujeitos desta pesquisa têm características distintas de outros aprendizes, cujas línguas não são próximas, pois, aparentemente, já têm um limiar de conhecimento lexical. Em situação de línguas não próximas (cf. Scaramucci, 1995 para uma análise detalhada de brasileiros realizando tarefas em leitura em inglês como LE), contrariamente ao que observei, o número de palavras desconhecidas é muito maior e, portanto, os sujeitos investigados por Scaramucci (op.cit.) não apresentavam um nível limiar de vocabulário. Portanto, a diferença de resultados desta pesquisa parece estar ligada à visão de leitura e de escrita dos sujeitos, pois apesar de terem os recursos lingüísticos da L2, não estão conseguindo usá-los adequadamente.

Tais ponderações sugerem que os sujeitos pesquisados não podem ser considerados aprendizes iniciantes e, por isso, ofereci-lhes, através do material proposto, uma certa autonomia de aprendizagem que lhes possibilitasse, em material de apoio, 'sanar' as dúvidas pontuadas lingüisticamente e, se necessário, trazê-las para o contexto de sala de aula e sistematizá-las.

No entanto, construir sentidos em leitura e em escrita não é somente pressupor que a facilidade entre as línguas dê conta do processo, pois construir sentidos requer que o leitor/escritor constitua-se em autor que interage com o texto para estabelecer relações de sentidos. Tal pressuposto, subjacente à própria cultura de aprender línguas próximas, tem revelado para os sujeitos/aprendizes investigados algumas facilidades ilusórias, sugerindo que:

1. o léxico similar entre as línguas levou, muitas vezes, a inadequações na construção de sentidos;
2. a produção escrita e a verbalização utiliza-se de palavras ou estruturas da L1, tais como, *'iva ser uma festa'*;
   'vá::si a ter', e *'eu vou a te dar razões'*.
3. os sujeitos/aprendizes muitas vezes podem ter a impressão de estar usando a L2 de modo adequado para ler ou para escrever e passam a não empenhar esforços para melhorar a competência.

Contudo, a proximidade tipológica permitiu que os sujeitos utilizassem estratégias muito próximas de um aprendiz não mais iniciante ou de um falante nativo para construir sentidos, refinassem regras, comparassem usos e estruturas entre as línguas, comparassem usos da L2 em contextos diversos, percebendo que a tradução não é suficiente para construir sentidos.

Saliento ainda a dificuldade em categorizar resultados ao se estar isolando problemas de leitura e de escrita ou de língua, pela forma como podem estar fortemente arraigados numa cultura de aprender dos sujeitos, particularmente em se tratando de línguas próximas, quando na verdade trata-se de um conjunto de forças que estão ligadas à concepção de leitura e de escrita dos sujeitos. Em outras palavras, os resultados da 1ª sessão não indicaram que o conhecimento de

palavras e do sistema da língua estabelecia uma relação entre leitura e escrita (cf. Shanahan, 1984 e Shanahan e Lomax, 1986). Da mesma forma, o fato de os sujeitos lerem um determinado gênero de texto e elaborarem um resumo dele, como propus na realização da 1ª sessão introspectiva, não foi uma pista para explanar uma relação entre sua estrutura retórica e/ou função de um texto (cf. Sacanore, 1993, Konopack, Martin e Martin, 1987), pois os resultados não mostraram evidências que pudessem corroborar com tal visão. Por fim, o número de rupturas observadas nos protocolos dos sujeitos foi reduzido, não permitindo que se afirmasse se houve uma relação entre leitura e escrita dada a freqüência dessas rupturas e, portanto, não foi possível estabelecer uma relação entre a quantidade de rupturas com o resultado da compreensão em leitura e do texto escrito.

As relações leitura e escrita em sala de aula, em virtude do modo como o conceito foi operacionalizado, foram observadas a partir das ações e reações dos sujeitos ao construírem sentidos nessas habilidades ensinadas de modo integrado. Ações que ocorreram nesse contexto e foram típicas à maioria dos sujeitos; ações que me permitiram descrever o que foi feito e aconteceu em tarefas de leitura e de escrita como prática, isto é, ações que foram previamente planejadas ou em quais circunstâncias exigiram uma outra ação ou reação por parte dos sujeitos e por minha parte (cf. Cap. IV, Subseções 4.3.2 e 4.3.3). Portanto, os resultados provieram das rotinas prováveis e previstas pelos participantes (professor e aprendizes), revelando a competência comunicativa dos sujeitos/aprendizes e a qualidade da produção de língua-alvo (cf. Van Lier, 1990).

Portanto, a sala de aula permitiu-me observar a interação entre fatores situacionais e experiências anteriores dos sujeitos envolvidos (cf. Zamel, 1987)[15], bem como a constituição de uma comunidade de leitores e escritores (cf. seção 5.2), na medida em que foram dadas aos sujeitos oportunidades para ler e escrever com um *propósito* claro e *interlocutor*(es) reais.

Do ponto de vista do ensino, a sala de aula deu-me condições de implementar tarefas que promoveram o uso da língua-alvo como um *evento*

comunicativo real. E os resultados mostraram como os sujeitos se constituíram leitor/escritor(es) que interagiram com o texto, na medida em que diferentes estratégias poderiam ser recorridas e relacionadas durante o *processo de ensino-aprendizagem* para estabelecer *propósito* e *interlocutor* na construção de sentidos. O sujeito/aprendiz-leitor esteve envolvido em atividades de pré-leitura, leitura, (re)leitura, não limitadas a uma compreensão de algumas informações do texto, mas construindo um sentido para aquele evento comunicativo de leitura.

Nesse *processo* de ensino-aprendizagem os sujeitos lidaram com as fases de escrita, sendo levados a produzir textos como autor(es). O escritor, através das atividades de pré-escrita, planejamento e (re)escrita, poderia elaborar o texto e se revelar um autor. Cada texto se constituiu em um *evento comunicativo* com *propósito* e com a previsão de um interlocutor.

Como resultado, uma caracterização do processo de leitura e do processo de escrita como *prática social* sugere interrelações orientadas por: noção de *evento comunicativo*; *constituição de leitor/escritor como autor*; pré-leitura/escrita, leitura/escrita, (re)leitura/escrita como fases de um mesmo processo e pela *adequação à tarefa proposta*.

A noção de *evento comunicativo* tem desempenhado um *papel [facilitador]* ao estabelecer uma relação entre a aprendizagem da leitura e da escrita como tarefas muito próximas àquelas que os sujeitos/aprendizes realizam no cotidiano (quer seja profissional, quer seja acadêmico), não se limitando ao contexto de sala de aula. Isso se concretiza na medida em que o aprendiz - leitor/escritor – tem *propósito* e *interlocutor* para sua tarefa, perceba o propósito do texto e coloque-se na posição de *autor* do processo da construção dos sentidos.

A segunda relação do processo de leitura/escrita é a constituição do *leitor/escritor como autor* da construção de sentidos (cf. Tribble, 1996; Zamel, 1992; Hudson, 1998, citados no Cap. II, Seção 2.4). É autor na medida em que, em leitura, o leitor constrói sentidos por compreender a idéia central do texto, estabelecendo relações entre o conhecimento prévio e o conhecimento construído

na leitura (cf. Reid, 1993; Carrell, 1988b e Zamel, 1992). Em escrita, o escritor constrói sentidos por eleger um tópico como argumento e desenvolvê-lo na produção escrita.

O leitor/escritor institui-se como autor na reciprocidade do próprio processo de ler e de escrever, isto é, um processo que envolve fases muito similares, como ler, reler, escrever, reescrever, lidando com incertezas que propiciam a revisão contínua do trabalho de construir sentidos. Esse contínuo lidar com os textos oportunizou experiências ao sujeito/aprendiz para desenvolver uma percepção de autor daquilo que lê ou escreve, como também adequar seu domínio da L2 na realização da tarefa de leitura ou de escrita. Como relata Leki (1993), um trabalho que leva ao desenvolvimento intelectual do leitor/escritor, pois não se lê ou escreve somente por ouvir alguém dizendo como é. Ao lidar com a leitura e com a escrita o sujeito/aprendiz está aprendendo a usar a língua-alvo em um contexto de uso mais próximo do real. E, portanto, essa é a terceira relação estabelecida no processo de ler e de escrever em L2.

A quarta relação entre o processo de ler e de escrever é revelada pela *adequação à tarefa proposta* (cf. Anexo II). A adequação à proposta é orientada pela noção de evento comunicativo e, como tal, para construir sentidos é necessário que o leitor/escritor compreenda a temática do texto e o modo como ela é desenvolvida e argumentada, considerando a organização textual, o léxico e gramática da L2 como elementos indispensáveis para que os sentidos sejam construídos de modo adequado. Portanto, são relações vistas a partir de um processo interativo (cf. Zamel, 1992; Reid, 1993; Eskey, 1993 e Leki, 1993, dentre outros) entre leitor, escritor e texto, isto é, uma integração entre conhecimento, uso e forma em L2.

Por último, em que medida o próprio instrumento (instruções e textos) de coleta de dados evidenciou contribuições e limitações para esta investigação. Algumas contribuições, embora já relatadas na literatura da área e descritas no Capítulo III que tratou da metodologia da pesquisa, foram com relação a possibilidade de (a) visualizar a capacidade de leitura, de escrita e de uso da

língua-alvo; (b) analisar detalhes do processo de construção de sentidos; (c) obter dados individuais do processo, permitindo que se acompanhassem as mudanças e as opções feitas pelos sujeitos durante a realização do protocolo verbal em leitura ou em escrita e que aspectos estavam envolvidos: discursivos, textuais e/ou lingüísticos; (d) permitir comparar processo e produto; (e) observar as dificuldades e/ou facilidades que os próprios sujeitos acreditam ter com relação à leitura, à escrita e também com relação à língua-alvo; (f) perceber as crenças dos sujeitos sobre o modo como acreditam que se aprende uma L2, comparando o que pensam que fazem com o que realmente é feito/realizado numa tarefa de leitura ou de escrita. Um bom indicativo para que fossem feitas adequações nas tarefas propostas no curso, buscando contemplar as características dos aprendizes e (f) analisar e avaliar de maneira mais confiável o produto (oral e escrito) apresentado pelos sujeitos.

Por outro lado, algumas dificuldades foram recorrentes, quais sejam: (1) tempo relativamente longo para completar o protocolo verbal tarefa (cf. Ericsson e Simon, 1980 e Cohen, 1998), levando o sujeito a cansar-se e a querer finalizar a tarefa, deixando de verbalizar o processo e apenas produzindo uma resposta para a situação; (2) quantidade significativa de dados; (3) volume grande de trabalho para transcrição/roteirização dos dados; (4) instruções para a realização das tarefas podem interferir na realização do protocolo, como por exemplo, levar a uma leitura fragmentada e (5) tarefas distintas daquelas que os sujeitos estão acostumados a realizar, podendo levá-los a revelar diferentes resultados em tarefas muito similares.

Cabe salientar que algumas variáveis são inerentes aos próprios sujeitos e às características dos material selecionado para a realização do protocolo verbal. Com relação às características dos sujeitos, variáveis tais como as experiências anteriores (formação acadêmica e profissional), proficiência na língua-alvo, e idade interferem nos resultados obtidos. Da mesma forma, interferem nos resultados, as características dos materiais - autenticidade da tarefa, gênero do texto de leitura ou da proposição para a produção escrita, tópico e tamanho do texto. De fato, a escolha dos textos e a instrução das tarefas podem ter se

constituído um artefato da própria tarefa, isto é, o assunto dos textos dizia respeito a áreas específicas (cf. Subseção 5.1.1), e o processamento requereu explicitar o léxico ou trechos do texto como uma forma de revelar a compreensão. E podem, também, estar ligados às especificidades de sujeitos de línguas próximas.

No Capítulo que segue, retomo as perguntas de pesquisa, trazendo as conclusões e contribuições teórico-práticas desta tese.

Notas

[1] Os trechos em itálico correspondem ao texto-base.

[2] A seleção apenas do gráfico que fazia parte de um texto mais amplo pôde ter criado dificuldades de compreensão devido a uma palavra que, por falta de informações mais detalhadas, denotou sentido diverso. Foi o exemplo da palavra 'ração animal' que aparece no texto-gráfico.

[3] O termo 'reestruturação' é entendido como sendo o processo através do qual o leitor/escritor reorganiza, compartilha e adapta a informação do texto origem – texto de leitura – para criar um novo texto (cf. Ruiz-Funes, 1999:47).

[4] Mantive a numeração de acordo com a seqüência do texto original do sujeito.

[5] A existência de um nível limiar lexical, envolvendo línguas não próximas, foi explicita em diversos estudos (cf. Scaramucci, 1995 e Laufer, 1998). Laufer (op.cit.) distingue quais dificuldades os aprendizes de LE poderiam encontrar nos textos de leitura: (1) palavras que o leitor assume que desconhece; (2) palavras que parecem familiares mas que são desconhecidas pelo leitor (*'pseudo-palavras'*); e (3) palavras desconhecidas cujos sentidoss não são inferidos pelo leitor porque o contexto não fornece pistas, ou elas são parciais e as pistas fornecidas pelos texto muitas vezes estão sob a forma de palavras desconhecidas pelo leitor. Entretanto, essas palavras não apenas dependem do número de palavras que compõem o léxico mas também da qualidade desse conhecimento (cf. Scaramucci, 1995:252-263).

[6] Estas tarefas aparecem na íntegra no Anexo IV.

[7] A numeração das instruções segue aquelas apresentadas nas tarefas implementadas.

[8] Os trechos em negrito foram anotações que ia escrevendo na lousa como parte da sistematização das discussões do grupo no planejamento da escrita.

[9] Mantive o trecho em sua seqüência tal qual ocorreu em sala de aula com o objetivo de ilustrar como, no processo, as questões lingüísticas e textuais co-ocorrem, através da interação sujeito versus sujeito, sujeitos versus estruturas/formas da língua-alvo, que resultam em sistematizações.

[10] Os textos selecionados para essa tarefa foram: (1) um recorte de jornal 'Zero Hora', cujo título é 'Playboy'; (2) uma música, cuja letra e música é de Gabriel – o pensador, intitulada 'Retrato de um Playboy'.

[11] Texto extraído da Revista Istoé /1440 – 7/5/99, p. 42, intitulado 'Universidade pública deve ser paga?'.

[12] Um esquema semântico de idéias consiste na apresentação de uma palavra ou de um conceito-chave aos aprendizes e a sugestão de que escrevam palavras associadas a esse conceito-chave. Há uma certa liberdade de escolha, porém sempre levando em conta as relações entre palavras e conceitos. Segundo Wallace (1993:91) é um tipo de tarefa que dá aos aprendizes uma certa liberdade para trazer informações do seu conhecimento anterior e suas opiniões a respeito do tema.

Esse tipo de esquema pode ajudar os escritores/aprendizes a gerar e focalizar as idéias, relacionando-as aos diferentes aspectos do evento e selecionando os elementos relevantes. Seu objetivo principal é criar oportunidades aos aprendizes para identificar técnicas para gerar idéias e planejar (por exemplo, mapas, gráficos, mapeamento semântico (brainstorming), resumos estruturados, etc.) apropriada ao estilo de aprendizagem de cada um.

São exemplos de atividades com esquemas aquelas que resultam num em trabalho de gerar idéias para produzir e ser levadas adiante pelo grupo de aprendizes, também comparar planos, observando as variações de/na organização, foco ou conteúdo, planejamento final do texto e editar texto final.

Enquanto procedimentos de sala de aula, constituem-se em sugestões que podem resultar em atividades de geração de idéias e possíveis para serem postas em prática pelo grupo.

Em suma, tais exemplos mostram uma idéia/caminho do processo de escrever que pode iniciar por levantar/gerar idéias soltas, coletar e organizar as idéias através do planejamento de como o texto pode ser construído. Entretanto, esse processo só está no início, pois a própria composição exige idas e vindas às idéias. Nessas idas e vindas, o escritor/aprendiz começa a colocar no papel suas idéias de modo a formar um texto provisório. Por exemplo, pode ser usado um esquema em que é comum na área jornalística, ao procurar responder/preencher: Quem? O quê? Por quê? Para quê? Onde? Quando? Ou ainda, produzir idéias, organizá-las, desenvolver o tema, envolver-se num plano, ter propósito/interlocutor previsto, etc.

[13] A gravura foi extraída de livro didático: RAMALHETE, Raquel. *Tudo bem I – português do Brasil*. RJ: Ao livro técnico, 1985, p. 6.

[14] Estão transcritos apenas trechos 'roteirizados' das interações em sala de aula, visto que elas se estenderam por um tempo razoavelmente longo para serem apresentadas na íntegra. Nesta aula, **SM** estava ausente, razão pela qual não aparecem intervenções suas.

[15] Zamel (1987:702-4) cita outras pesquisas que também indicaram que a sala de aula pode constituir-se numa comunidade de leitores e de escritores (cf. Graves, 1983; Calkins, 1983; Kantor, 1984; Bennet, 1985; Edelsky, 1982; Diaz, 1985; Hildenbrand, 1985, dentre outros).

Conclusões e Considerações

Esta tese teve como objetivo *investigar a leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos, visando embasar uma metodologia de ensino dessas habilidades para aprendizes de línguas tipologicamente próximas.* Para compreender as especificidades desse conceito, observei o *processo* de ensino-aprendizagem de três sujeitos hispano-falantes por um certo período em sala de aula, e o *processo* de construção de sentidos desses mesmos sujeitos fora de sala de aula através de protocolos verbais.

Os dados de sala de aula permitiram observar como os sujeitos lidaram com a leitura e a escrita; quais as condições criadas pelo material e quais as relações evidenciadas entre leitura e escrita no *processo* de construção de sentidos. Os dados de protocolo complementam essas informações na medida em que mostram o *processo* de construção de sentidos de cada um dos sujeitos individualmente.

Apresento as conclusões desta tese a partir da primeira pergunta de pesquisa.

(1) *Em que sentido o material para o ensino da leitura e de escrita utilizado no curso proporcionou condições para os sujeitos modificarem seu padrão em leitura? E em escrita? E sua proficiência na língua-alvo?*

O material didático foi elaborado a partir da constatação, conforme já mencionado no primeiro capítulo desta tese, de não haver uma metodologia direcionada às línguas próximas, nem haver um material que focalizasse a leitura e a escrita vistas como processos interrelacionados.

Por meio do material didático, foram oferecidas aos sujeitos/aprendizes condições para lidarem com textos de gêneros diversos, para interagirem com *eventos comunicativos* de leitura e de escrita, possibilitando-lhes constituírem-se em autores do *processo* de construção de sentidos. Em outras palavras, em leitura

os sujeitos leram textos de gêneros diversos, sempre informados pelas noções de *propósito* e de *interlocutor*. Essas noções os levaram a interagir com o texto para construir sentidos. Em escrita, os sujeitos produziram também textos de gêneros diversos. As tarefas previam, como em leitura, a produção de textos como *eventos comunicativos*. Em outras palavras, as condições de leitura e de escrita proporcionadas pelo material no curso visaram ao *processo* de construção de sentidos, oportunizando aos sujeitos trabalharem com fases do *processo* de ler e de escrever (pré-leitura/escrita, leitura/escrita e (re)leitura/escrita), utilizarem-se das noções de *evento comunicativo* (estabelecer propósitos, prever e tornar-se interlocutores) e constituírem-se em leitores/escritores como autores.

Os resultados sugerem que o material didático, a proposta do curso e os procedimentos didáticos/tarefas implementados associados à condução das aula alteraram parte dos padrões apresentados pelos sujeitos, embora não tenham ainda alcançado os mesmos níveis de proficiência em leitura e em escrita.

Em leitura, **SM** e **SL** foram considerados sujeitos/leitores mais proficientes do que **SD. SL** passou a ler buscando interagir com o texto, visto recorrer a diferentes conhecimentos durante a pré-leitura e leitura, relacionando-os na construção de sentidos. **SM** passou a apresentar um padrão no qual se constituiu um leitor como autor; verificam-se ainda interferências lingüísticas em suas verbalizações, mas essas não se traduzem em problemas de leitura. Por fim, o fato de **SD** ter recorrido a estratégias que poderiam levá-lo a construir sentidos - paráfrase, conhecimento prévio de assunto, embora nem sempre bem sucedidas.

Da mesma forma, em escrita, **SL** revela uma preocupação maior com o produto final do que com o próprio processo de construção de sentidos. Suas produções escritas foram potencialmente adequadas à tarefa proposta, embora a organização textual não tenha sido recorrente nos textos. **SL**, pelas razões expostas, foi considerado um leitor mais proficiente do que um escritor. No processo de escrita de **SM**, observei que o mesmo considerou a atividade de escrever como um processo cíclico e recursivo, visto planejar, via pré-escrita ou esquemas, a produção escrita. **SM** demonstrou ser um leitor e um escritor

proficiente. Finalmente, **SD** demonstrou uma proficiência em escrita, como em leitura, aquém dos demais sujeitos, visto indicar, bem mais que os outros dois sujeitos, um trabalho direcionado ao processo de escrita, pois seus textos não atingem qualidade comunicativa, requerendo organização textual e adequação léxico-gramatical (cf. Anexo II).

Portanto, os resultados desta tese mostram que a proficiência em leitura depende de inúmeros fatores, quais sejam: da competência em leitura em L1; do conhecimento da L2; do estilo do leitor; do conhecimento prévio de assunto; do conhecimento do gênero de texto (cf. Alderson, 1984; Devine, 1988; Eskey, 1988 e Grabe, 1988) e da própria concepção de leitura. Da mesma forma, em escrita a proficiência depende do conhecimento por parte do escritor em relação à organização e à sintaxe do texto; do conhecimento de vocabulário (e seu uso, dada a proximidade tipológica); da consciência pelo escritor de um *propósito* e de um *interlocutor;* da adequação de gênero de texto a ser produzido (cf. Carrell, 1988b; Wilkinson, 1984 e Kaplan, 1984) e também da concepção de escrita. Ambas fatores, revelam ter uma relação com as crenças dos sujeitos com relação ao *processo* de construção de sentidos nessas habilidades.

Finalmente, quanto à proficiência na língua-alvo, os resultados sugerem ter havido uma relação entre a produção oral e a produção escrita. Os sujeitos que inserem palavras da L1 durante a verbalização da compreensão também as inserem no produto escrito (por exemplo, **SM** e **SD**). Contudo, essas inserções (particularmente grafofonêmicas) não parecem se constituir, necessariamente, em rupturas de construção de sentidos em leitura e em escrita. Os resultados de **SM** ilustraram essa questão, pois apesar de inserir vocabulário da L1, **SM** produziu textos adequados à tarefa proposta e com qualidade comunicativa.

Por outro lado, do ponto de vista da organização textual e da adequação léxico-gramatical, conforme escala utilizada para avaliar as produções escritas (cf. Anexo II), as interferências da L1 representaram dificuldades quando relacionadas às dimensões morfológica, sintática ou semântica. Foram exemplos os dados de **SD**. Este, como visto, escreveu usando estruturas típicas da L1.

Em resumo, as noções parecem ter articulado a leitura e a escrita no que tange (1) à constituição de sujeitos leitores/escritores como autores, (2) às fases do processo de construção de sentidos: (pré)leitura (pré)escrita, durante leitura/planejamento, leitura/escrita, pós-leitura/escrita, revisão e edição, (3) às questões relativas à compreensão do conteúdo proposicional. Entretanto, parecem não ter otimizado (a) a proficiência em leitura e em escrita da mesma maneira; (b) a proficiência lingüística na língua-alvo e (c) a organização textual e adequação léxico-gramatical, que carecem de um trabalho complementar.

Assim, uma observação holística das diferenças entre os resultados dos sujeitos levar-me-ia a afirmar que aquele sujeito mais proficiente na língua, também o é na leitura ou na escrita. Contudo, uma observação mais acurada de tais diferenças revelou não haver equivalência. Isso denota o quão complexo é, por exemplo, avaliar o produto em leitura ou em escrita de aprendizes de línguas próximas quando a expectativa para um texto bem escrito é que ele se constitua em um *evento comunicativo.*

As conclusões acima tornam evidente que considerar a leitura e a escrita como *prática social* requer do sujeito (a) constituir-se autor do processo de construção de sentidos, (b) eleger um *propósito* e um *interlocutor*, (c) perceber o *propósito* do texto, (d) colocar-se na posição de *interlocutor* como autor do *processo* e (e) construir sentidos em leitura e em escrita com a adequação à tarefa proposta.

Respondendo à segunda pergunta da pesquisa.

(2) *Em que aspectos a proximidade tipológica facilitou a construção de sentidos em leitura? E em escrita?*

Os resultados sugeriram que a proximidade tipológica é um fator de facilidade, visto os sujeitos já apresentarem um 'nível limiar' na língua-alvo, pois (re)conhecem um número grande de palavras dos textos, apresentam um número reduzido de rupturas e deixam marcas de um domínio da língua-alvo. Esse nível possibilitou-lhes a realização das tarefas na língua-alvo. Por outro lado, a

proximidade levou-os a inserir palavras da L1, muitas das quais representaram processamento automático, isto é, mesmo utilizando-se da L1 conseguiam compreender o que estavam lendo ou produzindo.

Essa proximidade permitiu também que os sujeitos hispano-falantes levantassem hipóteses utilizando-se da L2, recorrendo a *conhecimento prévio*, fazendo inferências para compreender ou realizando paráfrases para demonstrar sua compreensão. Revelaram-se leitores/escritores críticos.

Por outro lado, essa facilidade tem demonstrado uma tendência dos sujeitos a acreditar que estar instrumentalizados com questões lingüísticas e/ou formais seja suficiente para ler e escrever na L2. Essa facilidade, portanto, tem-se revelado algumas vezes ilusória quanto ao fato de os sujeitos acreditarem estar usando a L2, quando na verdade estavam lendo ou escrevendo com estruturas da L1 ou próximas a ela, reduzindo seus esforços de aprendizagem.

Por fim, em se tratando de construção de sentidos em leitura e em escrita, a proximidade tem ajudado, porém não suficientemente, requerendo dos sujeitos fazer uso da L2 com adequação à tarefa proposta. Essas adequações envolvem aspectos do processo de escrita e de leitura, como já fora mencionado.

Por fim, respondo à terceira pergunta de pesquisa.

(3) *O conceito, da forma como foi operacionalizado, dá conta da interrelação entre a leitura e a escrita?*

O objetivo desta pergunta é explicitar o conceito de leitura e escrita como *processos* interrelacionadas. Esta pergunta de pesquisa complementa as discussões feitas quando da resposta da primeira, cujo objetivo foi compreender o *processo* de construção de sentidos em leitura e em escrita dos sujeitos desta pesquisa, observado nos resultados alcançados por cada um.

Constatei que embora inferências a palavras tivessem sido feitas, *conhecimento prévio* tivesse sido atualizado, nem um, nem outro eram utilizados para construir sentidos em leitura. Um procedimento muito similar era apresentado

quando comparado à escrita, visto essa mesma ênfase ter sido observada no modo pelo qual o texto era produzido, não havendo planejamento por parte do sujeito/escritor. Sendo assim, o texto resultava numa lista de informações e, com algumas exceções, apresentava um argumento desenvolvido. Constatei também que, subjacente aos procedimentos recorridos para realizar as tarefas, estava uma visão de leitura e de escrita direcionada ao produto final, e uma cultura de aprender distinta da que propus.

Proporcionei, no *processo* de ensino-aprendizagem em sala de aula, condições para que o sujeito/aprendiz se constituísse em um leitor que interage com o texto, na medida em que as inferências a palavras ou trechos fossem relacionadas com o conhecimento prévio para apreender ou para estabelecer um *propósito* para a leitura. Também envolvi o sujeito/aprendiz-leitor em atividades de pré-leitura, leitura, (re)leitura não limitadas à compreensão de algumas informações do texto, mas construindo um sentido para aquele evento comunicativo de leitura, dado a um *propósito* e a um *interlocutor*. Passei, então, a observar em diferentes tarefas de leitura/escrita como os sujeitos construíram sentidos nessas habilidades.

Da mesma forma, nesse *processo* de ensino-aprendizagem foram dadas condições para os sujeitos trabalharem com as fases de escrita que os levaram a produzir textos como autor. O escritor, através de atividades de pré-escrita, planejamento e (re)escrita, poderia elaborar o texto e se revelar um autor. Cada texto se constituía em um evento comunicativo com *propósito*, e com a previsão de um interlocutor.

Do modo como operacionalizei o conceito, a leitura e escrita, ligadas às práticas sociais, foram trabalhadas em eventos comunicativos, possibilitando aos sujeitos mudarem, mesmo que em pequenas proporções dado ao curto espaço de tempo do curso, a visão de leitura/escrita como construção de sentidos.

Ressalto, entretanto, dois pontos que acredito terem representado limitações desta pesquisa: o fato de o material ter sido elaborado com base em um

conceito teórico de leitura e escrita ainda não claramente definido e o curto período do curso. Tais pontos representaram dificuldade nesta investigação, visto que a falta de clareza desse conceito perpassava o objeto a ser investigado e, ao mesmo tempo, esteve subjacente à elaboração e implementação do material em um 'Curso de Leitura e Produção Escrita'.

Apesar das dificuldades acima apontadas, uma caracterização do processo de leitura e do processo de escrita pôde ser observada. Essa caracterização sugere que as interrelações entre leitura e escrita são articuladas pela noção de *evento comunicativo*; *constituição leitor/escritor como autor*; *fases do processo de leitura/escrita* e a *adequação à tarefa proposta,* conforme discuti no Capítulo V, Seção 5.4.

A **contribuição teórica** desta pesquisa foi um *melhor entendimento de um conceito de leitura e escrita como processos interrelacionados* por hispano-falantes aprendizes de PE-L2. Essa contribuição é demonstrada pela reconfiguração do que apresentei no Capítulo II (cf. Seção 2.4), a respeito das relações estabelecidas em leitura e em escrita na construção de sentidos, como mostro no Quadro que segue:

Quadro – Interrelações leitura/escrita na construção de sentidos

Fluxograma
↓ - fluxo contínuo como origem do processo
↓↑ - fluxo contínuo com dupla origem de informação
⇑ ou ⇓ - fluxo descontínuo
↔ - relação contínua e constante

A natureza interrelacionada da leitura e da escrita no *processo* de construção de sentidos diz respeito ao fato de que os leitores/escritores compartilham responsabilidades para 'criar' sentidos interagindo com o texto (cf. Carson,1993). Um conceito de leitura e escrita interrelacionadas, portanto, envolve considerar o caráter conceitual de uso da língua como *prática social* e implica:

✓ a ativação das crenças e da concepção de leitura/escrita do leitor/escritor;

✓ a eleição de um *propósito* para a construção do sentido que torna possível um interesse na compreensão e posterior refinamento desta;

✓ a consciência de *interlocutor* e *propósito* como sendo importantes para desenvolver a motivação;

✓ a recorrência à pré-leitura/escritura, leitura/escrita e à (re)leitura/(re)escritura como essenciais ao *processo* de construção de sentidos;

✓ a percepção, por parte dos sujeitos, de que a construção dos sentidos não depende somente daquilo que está impresso no texto ou somente de seu *conhecimento prévio* (de assunto, de mundo ou da L1), mas da interação entre leitor/escritor e texto num dado contexto sociocultural.

Face ao comentado acima, o entendimento do conceito de leitura/escrita requer que se considere mais uma questão, a qual diz respeito ao fato de que a leitura não serviu como modelo para a escrita ou vice-versa, as quais não foram enfatizadas quantitativamente (cf. Cap. II, Seção 2.2 e 2.3, respectivamente), mas ambas constituíram-se em insumo para os *eventos comunicativos* propostos, concebidos como *processo* interativo (cf. Zamel, 1992). Assim, os resultados desta tese contribuíram para o entendimento da natureza dos problemas com a leitura, com a escrita e com a língua que são enfrentados por hispano-falantes aprendizes de PE.

As **contribuições práticas** desta tese dizem respeito à operacionalização *teórico-metodológica na elaboração de material de leitura e escrita de PE-L2 para hispano-falantes.* Parte dessa clareza significa que a proximidade entre as línguas precisa reconhecer que a facilidade entre elas, mesmo que algumas vezes ilusória, representa um atalho para a aprendizagem da leitura e da escrita, diferentemente de materiais elaborados para aprendizes de outras línguas.

A literatura da área tem mostrado que um material didático 'deve contribuir para o enriquecimento da experiência pessoal dos aprendizes e promover a própria aquisição' (cf. Morita, 1995). Um material didático para aprendizes de línguas próximas poderia ser planejado a partir:

✓ da seleção de *gêneros* e assuntos de textos a partir dos interesses e expectativas dos sujeitos;

✓ da ênfase no *processo* de leitura e de escrita;

✓ da necessidade de um trabalho mais efetivo com a escrita, enfatizando o *processo* e a organização textual/discursiva de gêneros diversos;

✓ da sistematização de estruturas-alvo sinalizadas pelos sujeitos, decorrentes de suas necessidades na língua-alvo, e observadas pelo professor.

✓ das características que constituem o produto oral e escrito quando línguas próximas estão envolvidas.

As **contribuições para o ensino** da leitura e da escrita de forma integrada dizem respeito à reciprocidade do *processo* de construção de sentidos (cf. Leki, 1993). Essa reciprocidade permite aos aprendizes, além de ler e de escrever, desenvolverem e se envolverem com os textos de assuntos diversos de modo a propiciar uma visão de leitura e de escrita não apenas de leitores ou escritores, mas de autores que lidam com práticas sociais de leitura e de escrita.

O ensino de modo integrado permite que os aprendizes interajam com o texto que está sendo lido e/ou produzido, percebendo e tendo que construir sentidos adequados em uso e em forma nas diferentes situações a que se acham expostos.

Integrar leitura e escrita, ainda, significa concebê-las como produtoras de sentidos, considerando *processo* e *produto* na construção de sentidos. Por fim, não requer uma lista de conteúdo gramatical prévio, uma vez levadas em conta necessidades e expectativas dos aprendizes.

ABSTRACT

This thesis aims at investigating the process of meaning construction in reading and writing among Spanish-speakers – learners of Portuguese as a second language (PE-L2). A concept of reading/writing as interrelated processes of meaning construction was put into practice in a "PE-L2 Reading Writing Course" designed for Spanish speakers – learners of PE-L2. It is important to mention that there is neither an established concept of reading and writing as interrelated abilities in the specialized literature nor a proposal which provides ground for a methodology for the teaching of these abilities in a context characterized by similar languages, as it is the case of Spanish and Portuguese. The course was itself the research setting. The classroom data consisted of audio-recordings, observations, notes taken by the researcher and learners' written production. The out-of-classroom data were collected in *introspective* sessions, in three distinct sets of tasks: one involving only reading, other involving only writing and a third one integrating both, reading and writing. From the analysis of these data it was possible to distinguish the patterns of reading and writing showed by the learners. The results suggest that the situations provided by the course material allowed the subjects to change their initial patterns: from a product-oriented to a process-oriented concept of reading and writing. The results seem to reveal that Spanish speakers already master the threshold knowledge of the target language. However, this is not a sufficient component for the meaning construction, since reading and writing require a proficiency not limited to the vocabulary recognition. In the end, the concept of reading and writing as a *social practice* and the way it was built revealed interrelations between reading and writing articulated by the notion of *communicative event*, by *the constitution of the reader/writer as the author*, by the *phases of the process itself*, *and by the suitability to the proposed task*. The practical contributions indicate that a proposal for the teaching of reading and writing to Spanish speakers should take into account not only the existence of a mastered threshold level, but also the learners' concept of reading and writing and the process of meaning construction itself.

Key-words: reading and writing, social practice, Portuguese as a second language, Spanish-speaking learners.

Referências Bibliográficas

AEBERSOLD, J. & FIELD, M. L. *From reader to reading teacher.* Cambridge: CUP, 1997.

ALDERSON, C. e URQUHART, A.H. *Reading and Foreign Language.* Longman: Longman, 1984.

ALDERSON, C. Reading: a reading problem or a language problem. In: ALDERSON, C. e URQUHART, A.H. (org.). *Reading and Foreign Language.* Longman: Longman, 1984, p.1-27.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Português para estrangeiros - Interface com o espanhol.* Campinas, SP: Pontes, 1995.

-- (mimeo). *Sobre o ensino da gramática.* Texto trabalhado na disciplina LP 230/ I/96.

--. O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. e LOMBELLO, L.C. (Org.). *O ensino de português para estrangeiros.* Campinas, SP: Pontes, 1989, p.55-90,

ALVES DA SILVA, S. Um estudo da entrevista baseado na análise de gêneros lingüísticos. In: *The ESPecialist, vol.* 12, p.161-178, 1992.

ARAÚJO, A.D. *Lexical signalling: a study of unspecific nouns in book reviews.* Florianópolis: UFSC. Tese de Doutorado, 1996.

AUTEN, A. Reading and writing: a mutual support system. In: *Journal of reading.* January, p. 366-369, 1983.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem.* SP:Hucitec, 1988.

BAMFORD, J. e DAY, R. R. Teaching reading. In: *Annual Review of Applied Linguistics,* vol. 18, p. 124-141, 1998.

BARCELOS, A. M.F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras. Dissertação de mestado, Departamento de Lingüística Aplicada, IEL/UNICAMP, 1995.

BATHIA, V.K. *Analysing genre: language use in professional settings.* Harlow: Longman, 1993.

BERBER SARDINHA, A. A move analysis of na engeneering project updating meeting. In: *The ESPcialist,* vol. 12, p. 01-18, 1992.

BLOOME, D. Necessary indeterminacy and the microethnographic study of reading as a social process. In: *Journal of research in reading,* vol. 10, n. 02, p. 99-111, 1993.

BREEN, M.P e CANDLIN, C.N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. In: *Applied Linguistics,* vol. 01, n. 02, p. 89-122, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. (org). *Language and Communication.* Longman: Longman, 1983, p. 2-21.

CARRELL, P.L. Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In: CARRELL, P.L, DEVINE, J. e ESKEY D. E. (org.). *Interactive Approaches to Second Language Reading.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988[a], p. 239-259.

-- Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. In: CARRELL, P. L, DEVINE, J. e ESKEY D. E. (org.). *Interactive Approaches to Second Language Reading.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988b, p.101-113.

-- Second language reading: reading ability or language proficiency? In: *Applied linguistics*, vol. 12, n. 2, p. 159-179, 1991.

CARRELL, P. L., DEVINE, J. e ESKEY D. E. *Interactive Approaches to Second Language Reading.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CARSON, J., G. Reading for writing: cognitive perspectives. In: CARSON, J. G. e LEKI, I. (Ed.). *Reading in the composition classroom: second language perspectives*. Heinle and Heinle Publishers. Boston, 1993, p. 85-104.

CARSON, J. G. e LEKI, I. (Ed.). *Reading in the composition classroom: second language perspectives*. Heinle and Heinle Publishers. Boston, 1993.

CAVALCANTI, M. C. Investigating FL reading performance through pause protocols. In: FAERCH, C. e KASPER, G. (Org.). *Introspective in Second Language Research.* Multilingual Matters, 1987, p.230-250.

-- *Interação leitor - texto: Aspectos de interpretação pragmática.* Campinas: Ed. da Unicamp, 1989.

CAVALCANTI, M.C e MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, vol. 17, p. 133-144, 1991.

CLARKE, M.A. The short circuit hypotesis of ESL reading – or a when language competence interferes with reading perfomance. In: CARRELL, P. L., DEVINE, J. e ESKEY D. E. (Ed.). *Interactive Approaches to Second Language Reading.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p.114-124.

COHEN, A.D. Metodologia de pesquisa em Lingüística Aplicada: mudanças e perspectivas. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, vol. 13, p. 1-13, 1989.

-- Using verbal reports on language learning. In: FAERCH, C. e KASPER, G. (org.). *Introspection in second language research.* Multilingual Matters, 1987, p.82-95.

-- . *Strategies in learning and using a second language.* Longman: Longman, 1998.

COLLINS, H. Modal profiling in oral presentations. In: L. Barbara & M. Scott (Org.). *Reflections on language learning.* Clevedon: Multilingual Matters, 1994, p.214-229.

CORSON, D.J. The Corson measure of passive vocabulary. In: *Language and speech.* Vol. 26, p. 3-20, 1983.

CUMMING, A. Theoretical perspectives on writing. In: *Annual Review of Applied Linguistics,* vol. 18, p. 61-78, 1998.

CUNHA, W.M. The textual structure of the genre 'negotiation of correction of oral production' in EFL classes. In: *The ESPcialist,* vol, 12, p. 59-82, 1992.

DEAL, R. *The reading-writing connection: Does it hold between languages?* M.A Professional Paper, Colorado State University, 1988.

DECHERT, H.W. Analysing language processing through verbal protocols. In: FAERCH,C. e KASPER, G (Org.). *Introspective in Second Language Research.* Multilingual Matters, 1987, p. 96-112.

DEVINE, J. The relathionship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching. In: CARRELL, P. L, DEVINE, J. e ESKEY D. E. (org.). *Interactive Approaches to Second Language Reading.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p.260-277.

DUKE, C.R. Integrating reading, writing, and thinking skills into the music class. In: *Journal of reading,* p. 152-157, 1987.

EISTERHOLD, J.C. Reading-writing connections: toward a description for second language learners. In: KROLL, Barbara (ed.). *Second Language Writing - research insights for the classroom.* Cambridge University Press, NY, 1990, p. 88-101.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERICSSON, K.A e SIMON, H.A. Verbal Reports as data. In: *Psychological Review,* vol. 87, n. 03, p. 215-251, 1980.

ERICSSON, K.A e SIMON, H.A. Verbal reports on thinking. In: FAERCH, C. e KASPER, G. (Org.). *Introspection in second language research.* Multilingual Matters, 1987, p.24-53.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: Wittrock, M.C. (org.).*La investigacion de la enseñanza II - métodos cualitativos y de observación.* Ediociones Paidos. 1986, p. 195-301.

ESKEY, D. Holding in the bottom: na interactive approach to the language problems of second language readers. In: CARRELL, P. L, DEVINE, J. e ESKEY D. E. (Org.).

Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p.93-100.

-- Reading and writing as both cognitive process and social behavior. In: CARSON, Joan G. e LEKI, Ilona. (eds). *Reading in the composition classroom: second language perspectives.* Heinle and Heinle Publishers. Boston, 1993, p. 221-233.

FAERCH,C. e KASPER,G. *Introspective in Second Language Research.* Multilingual Matters, 1987.

FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R.E. The cultures of teaching. In: WITTROCK, M. C. (ed.) *Handbook of research on teaching.* New York: Collier Macmillan Publisher, 1986, p. 505-526.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizage del español como lengua extranjera.* Madrid: Edelsa, 1997.

FERREIRA, I. A. *O processo de ensino aprendizagem de Português - língua estrangeira no contexto de Mercosul: uma análise de abordagem e metodologia.* Dissertação de Mestrado, Campinas, IEL/UNICAMP, 1996.

FERRIS, J. A. e SNYDER, G. Writing as an influence on reading. In: *Journal of reading.* Vol. 29, n. 08, p. 751-756, 1986.

FLAHIVE, D. E. e BAILEY, N. H. Exploring reading/writing relationships in adult second language learners. In: CARSON, Joan G. e LEKI, Ilona. (Eds). *Reading in the composition classroom: second language perspectives.* Heinle and Heinle Publishers. Boston, 1993, p. 128-140.

FONTÃO, E. M. do P. Método no ensino de português língua estrangeira. In: Almeida Filho, J.C.P de (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.* Campinas, SP: Pontes, 1997, p. 59-73.

GERLOFF, P. Identifying the unit of analysis in translation: some uses of think-aloud protocol data. In: FAERCH,C. e KASPER,G (Org.). *Introspective in Second Language Research.* Multilingual Matters, 1987, p.135-158.

GOODMAN, K. (1988). The reading process. In: CARRELL, Patricia. L., DEVINE, Joane e ESKEY David E. (Org.). *Interactive Approaches to Second Language Reading.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p.11-21.

GRABE, W. Reassessing the term 'interactive'. In: CARRELL, Patricia. L., DEVINE, Joane e ESKEY David E. (Org.). *Interactive Approaches to Second Language Reading.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p.56-70.

GRABE, W. e KAPLAN, R. B. *Theory and Practice of writing.* Longman, London, 1996.

GROTJAHN, R. On the methological basis of introspective methods. In: FAERCH,C. e KASPER,G (Org.). *Introspective in Second Language Research.* Multilingual Matters, 1987, p.54-81.

HAASTRUP, K. Using thinking aloud and retrospective to uncover learners'lexical inferencing procedures. In: FAERCH,C. e KASPER,G (org.). *Introspective in Second Language Research.* Multilingual Matters, 1987, p.197-212.

HALL, J.K. The role of oral practives in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. In: *Applied Linguistics,* vol.14, n. 02, p. 145-166, 1993.

HOFFMAN, S. Using student journals to teach study skills. In: *Journal of reading.* January, p. 344-347, 1983.

HÖLSCHER, A. e MÖHLE, D. Cognitive plans in translation, In: FAERCH,C. e KASPER,G (Org.). *Introspective in Second Language Research.* Multilingual Matters, 1987, p. 113-134.

HOYOS-ANDRADE, R. E. Algunas de las diferencias más llamantivas, de naturaleza fonética-fonológica y morfológica-sintáctica, entre los usos orales y escritos de hablantes de portugués brasileño. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos,* vol. 06, p. 17-23, 1996.

HUDSON, T. Theoretical perspectives on reading. In: *Annual Review of Applied Linguistics,* vol. 18, p. 43-60, 1998.

JANAPOULOS, M. The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency. In: *Tesol Quarterly*, vol. 20, n. 04, p. 764-768, 1986.

JORDAN, I. J. Portuguese for spanish speakers: a case for contrastive analysis. In: *Hispania,* vol. 74, n. 03, p. 788-792, 1991.

JOHNS, A. M. *Text, role and context – developing academic literacies.* Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KAPLAN, R.B. Contrastive rhetorics: some implications for the writing processs. In: FREEDMAN, A., PRINGLE A. & YALDEN, J. (Ed.) *Learning to write: first language/second language.* 2nd ed. Longman, New York, 1984, p.139-161.

KLEIMAN, A. B. *Leitura ensino e pesquisa.* Campinas, SP: Pontes, 1989.

--. A interface da leitura e redação no ensino e na pesquisa. In: *Trabalhos e Lingüística Aplicada.* Campinas, vol. 16, p. 91-100, jul./dez, 1990.

-- . *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura.* 4ª ed. , Campinas, SP: Pontes, 1995.

KONOPACK, B. C., MARTIN, M. H. e MARTIN, S.H. Reading and writing: aids to learning in the content areas. In: *Journal of reading.* Vol.31, n. 02, p. 109-115, 1987.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition.* Prentice-Hall International. UK, 1987.

KRINGS, H.P. The use of introspective data in translation. In: FAERCH,C. e KASPER, G. (Org.). *Introspective in Second Language Research.* Miltilingual Matters, 1987, p.159-176.

LAUFER, B. The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different. In: *Applied linguistics*, vol. 19, n. 2, p. 255-271, 1998.

LEFFA, V.J. *Aspectos da leitura – uma perspectiva psicolingüística.* Porto Alegre: Sagra DC Luzzato, 1996.

LEKI, J. Reciprocal themes in ESL reading and writing. In: CARSON, J. G. e LEKI, I. (Ed.). *Reading in the composition classroom: second language perspectives*. Heinle and Heinle Publishers. Boston, 1993, p. 9-32.

-- Coaching from the margins: Issues in written response. In: KROLL, B. (Ed.) *Second Language Writing - research insights for the classroom.* Cambridge University Press, NY, 1990, p. 57-68.

LEMOS, C.T.G. de. Metaphorical and metonymical processes as mechanisms of change. In: *Substratum*, vol. 1, n. 1, p.121-135, 1992.

LOMBELLO, L.C. Articuladores e Elementos de Relação na Aquisição de Português por um falante de Espanhol. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, vo. 02, p. 89-111, 1983.

LOMBELLO, L.C., EL-DASH, L.G e BALEEIRO, M.A. Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, vol. 01, p. 117-132, 1983.

McLAUGHLIN, B. The monitor model: some methodological considerations. In: *Language Learning,* vol. 28, n. 2, p. 309-332, 1978.

MEURER, J.L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: M. B. M., Fortkamp e L. M.B. Tomich (Org.). *Aspectos da lingüística Aplicada.* Insular: Florianópolis, 2000, p.149-166.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MORITA, M.K. Diários dialogados na formação contínua do professor. In: Almeida Filho, J.C.P (Org.). *Português para estrangeiros - Interface com o espanhol.* Campinas, SP: Pontes, 1995, p. 49-58.

MOTTA-ROTH, D. Same genre, different discipline: a genre based study of book reviews in academic. In: *The ESP*, SP, vol. 17, n. 02, p. 99-131, 1997.

MUÑOZ, X. C. S. *Segunda-feira não é lunes – code switching no discurso relatado na fala de uma criança exposta simultaneamente a espanhol e português.* Dissertação de mestrado, IEL, Unicamp, 1990.

NATION, I.S.P. *Teaching and learning vocabulary.* Rowley, MA: Newbury House, 1990.

NUTTAL, C. *Teaching reading skills in a foreign language.* Heinemann, Oxford, 1996.

PALTRIDGE, B. Working with genre: A pragmatic perspective. In: *Journal of Pragmatics.* Vol. 24, p. 393-406, 1995.

PRABHU, N.S. The dynamics of language lesson. In: *Tesol Quarterly,* vol. 26, n. 02, 1992.

OBERLIN, K. J. e SHUGARMAN, S.L. Purposeful writing activities for students in middle school. In: *Journal of Reading*. May, p.720-723, 1988.

RAIMES, A. What Unskilled ESL Students Do as They Write: A Classroom Study of composing. In: *Tesol Quarterly,* vol. 19, n. 02, p. 229-258, 1985.

RAIMES, A. Teaching ESL writing: fitting what we to do what we know. In: *The writing instructor.* Vol. 05, p. 52-165, 1986.

RAIMES, A. Teaching writing. In: *Annual Review of Applied Linguistics,* vol. 18, p. 142-167, 1998.

RAMOS, R.C.G. A functional approach of business comunication: a case study. In: *The ESPcialist*, vol. 12, p. 161-178, 1992.

RANKIN, J. M. Desining thinking-aloud studies in ESL reading. In: *Reading in a Foreign Language,* vol. 4, n. 2, p. 119-132, 1988.

REID, J. Historical perspectives on writing and reading in the ESL classroom. In: CARSON, J. G. e LEKI, I. (Ed.). *Reading in the composition classroom: second language perspectives.* Heinle and Heinle Publishers. Boston, 1993, p. 33-60.

RODEA C.M. *Você não é brasileiro? Um estudo dos planos Pragmáticos da relação Português/Espanhol.* Dissertação de mestrado, IEL/UNICAMP, 1995.

RUDDELL, R.B. e UNRAU, N.J. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. In: Ruddell, R.B.; Ruddel, M.R. e Singer, H. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. 4ªed. Library of Congress Cataloging in Publication Data, 1994, p.996-1056.

RUIZ-FUNES, M. The process of reading-to-qrite used by a skilled spanish-as-a-foreign-language student: a case study. In: *Foreign language annals.* Vol. 32, n. 1, p. 45-57, 1999.

SACANORE, J. Improving reading through prior knowledge and writing. In: *Journal of reading,* vol.26, n. 08, p. 714-720, 1983.

SANTOS, M.B. *Academic abstracts: a genre analysis.* Florianópolis: UFSC, Dissertação de mestrado, 1995.

SCHLATTER, M. CELPE-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – breve histórico. In: Cunha, M.J. e Santos, P. (Org.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros.* Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999, p.97-104.

SELIGER, H.W. The language learner as linguistic: of metaphors and realities. In: *Applied linguistics,* vol.4, n. 3, 1983.

SELINKER, L. Interlanguage. In: *International Review of the applied linguistics. Vol.* X, p. 209-230, 1972.

SCARAMUCCI, M.V.R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo.* Tese de doutorado. IEL/UNICAMP, 1995.

__ CELPE:Bras: um exame comunicativo. In: Cunha, M.J. e Santos, P. (Org.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros.* Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999, p.104-112.

SHANAHAN, T. Nature of the reading-writing relation: an exploratory multivariate analysis. In: *Journal of Educacional Psychology.* Vol.76, n. 03, p. 466-477, 1984.

-- The shared knowledge of reading and writing. In: *Reading Psichology.* Vol. 8, n. 02, p. 93-102, 1987.

SHANAHAN, T. e LOMAX, R. G. An analysis and comparison os theoretical models os the reading-writing relationship. In: *Journal of Educational Psychology.* Vol. 78, n. 02, p. 116-123, 1986.

SMITH, F. *Understanding reading: a psycholinguistic analysis os reading and learning to read.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

STOTSKY, S. Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. In: *Language Arts,* vol.60, n. 05, p. 627-642, 1983.

STURZA, E. R. *O espanhol do cotidiano e o espanhol da escola: um estudo de caso na fronteira Brasil-Argentina.* Dissertação de mestrado. UFSM, Santa Maria, RS, 1994.

SWALES, J.M. *Genre analysis.* Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAKEUCHI, N. N. La semjanza com la lengua materna: tropiezos para el aprendizaje del espanhol. In: *Revista Letras.* Curitiba, vol 33, p. 181-185, 1984.

TRIBBLE, C. *Writing.* Oxford: Oxford University Press, 1996.

TROSKY, O. S. e WOOD, C. C. Using a writing model to teach reading. In: *Journal of reading,* october, p. 34-40, 1982.

TURAZZA, J.S. O léxico em línguas de interface: dificuldades de aquisição de vocabulário. In: Silveira, R.C. P. da (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. SP: Cortez, 1998, p. 93-119.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. 3ed. Longman: Londres, 1990.

VICIANO, V.M. Preposiciones propias portuguesas y españolas. Un estudio contrastivo. In: *Annuario brasileño de estudios hispánicos,* vol. 06, p. 25-44, 1996.

WALLACE, C. *Reading*. 3ªed., Oxford: Oxford University Press, 1993.

WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas, SP: Pontes,1991.

-- New starts and different kinds of failure. In: Freedman, A. et.all. (Org.). *Learning to Write: First Language/ Second Language*. Longman. London e New York, 1983, p. 34-47.

WILKINSON, A. Assessing language development: the credition project. In: FREEDMAN, A., PRINGLE A. & YALDEN, J. (Ed.) *Learning to write: first language/second language*. 2nd ed. Longman, New York, 1984, p. 67-87.

ZAMEL, V. The composing process of advanced ESL students: six case studies. In *Tesol Quarterly*, vol. 17, n. 02, p. 165-187, 1983.

-- Responding to student Writing. In: *Tesol Quarterly*, vol. 19, n. 01, p. 79-101, 1985.

-- Recent Research on Writing Pedagogy. In: *Tesol Quarterly,* vol. 21, n. 04, p. 697-715, 1987.

-- Writing One's Way into Reading. In: *Tesol Quarterly,* vol.26, n. 03, p. 463-485, 1992.

ZIMMERMANN R. e SCHNEIDER, K.P. The collective learner tested: retrospective evidence for a model of lexical search. In: FAERCH,C. e KASPER,G (Org.). *Introspective in Second Language Research*. Multilingual Matters, 1987, p. 177-196.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUJEITOS

Caro Aluno,

Este questionário tem como objetivo obter informações a respeito de suas necessidades/expectativas com o curso de Leitura e Produção de Texto.

Obrigada.

Nome:
Pais de origem:
Data de chegada no Brasil:
Data provável de partida do Brasil:
Razões de ter vindo ao Brasil:
Quais suas expectativas com relação a este curso?
Quais suas necessidades de uso do Português?
Quais suas dificuldades com relação à Língua Portuguesa? Compreensão oral e/ou em leitura, produção oral e/ou escrita. Comente sobre cada uma delas.
Compreensão oral:
Compreensão em leitura:
Produção oral:
Produção escrita:
Cursos de PE já realizados e sua duração:
Tipos de textos (gêneros) em leitura e escrita, enumerando conforme a necessidade:

( ) resumos para o professor	( ) E-mail
( ) teses / dissertações	( ) bilhetes
( ) ensaios	( ) lista de compras
( ) artigos de sua área	( ) anúncios/ propagandas
( ) relatórios	( ) mensagens telefônicas
( ) relatos de experiências/laboratório	( ) formulários
( ) congressos	( ) manuais técnicos/ instruções
( ) provas	( ) cartas oficiais
( ) apresentação em aulas	( ) cartas pessoais
( ) artigos de jornais	( ) poesias
( ) artigos para jornais	( ) contos literários

Anexo II

Escala de avaliação para as produções escritas

Parte A

	Adequação à tarefa proposta
4	- apresenta estrutura e léxico adequados ao gênero, ao propósito e ao interlocutor; - as noções de propósito e interlocutor são incorporadas na escrita;
3	- apresenta estrutura e léxico **parcialmente** adequados ao gênero, ao propósito e ao interlocutor; - as noções de propósito e interlocutor são **parcialmente** incorporadas na escrita;
2	- apresenta estrutura e léxico **inadequados** ao gênero, ao propósito e ao interlocutor; - as noções de propósito e interlocutor **não** são incorporadas na escrita;
1	- **não** apresenta estrutura e léxico adequados ao gênero, ao propósito e ao interlocutor.

Parte B

	Qualidade comunicativa	**Organização textual**	**Adequação lexical**	**Adequação gramatical**
4	- apresenta clareza no propósito, argumentando adequadamente;	- apresenta organização textual de acordo com o gênero proposto;	- apresenta vocabulário adequado, mesmo com pequenos lapsos; - não apresenta interferência lingüística da L1;	- apresenta erros gramaticais ocasionais; - usa estruturas sintáticas mais complexas; - usa marcadores coesivos adequadamente;
3	- apresenta clareza no propósito, porém não argumenta;	- apresenta organização textual parcialmente de acordo com o gênero proposto;	- apresenta vocabulário adequado, mesmo com pequenos lapsos; - apresenta interferência lingüística da L1, mas sem prejudicar a compreensão;	- apresenta erros gramaticais ocasionais; - usa estruturas sintáticas mais simples; - erros esporádicos no uso de marcadores coesivos;
2	- não apresenta clareza no propósito, mas lista algumas informações advindas da leitura;	- não apresenta organização textual de acordo com o gênero proposto;	- apresenta vocabulário inadequado; - apresenta interferência lingüística da L1 que prejudica a compreensão;	- apresenta erros gramaticais recorrentes; - usa estruturas sintáticas da L1; - usa marcadores coesivos da L1 que apresentam certa semelhança na L2;
1	- não apresenta um propósito, somente lista algumas informações;	- não apresenta qualquer organização textual;	- produz em L1;	- apresenta muitos erros gramaticais; - não usa marcadores coesivos da L2 nem L1;

ANEXO III

TEXTOS UTILIZADOS NAS TAREFAS INTROSPECTIVAS

1ª Sessão Introspectiva

Texto para familiarização com as sessões introspectivas

Fonte: Jornal Zero Hora – 04/03/98

RIO GRANDE RECLAMA

Contribuinte deplora abandono do centro da Capital

É lamentável o abandono do centro de Porto Alegre. A tradicional Rua da Praia e suas transversais foram invadidas por camelôs, que mal dão passagem para os transeuntes normais e muito menos para os deficientes, que são obrigados a fazer ginástica para não escorregar na quantidade absurda de entulhos postos à venda. É de doer a sujeira das ruas, cobertas de papéis jogados no chão. Os garis vão na frente limpando e o povo atrás, colaborando na "conservação" do estado de galinheiro humano. À noite, o trecho entre o Edifício Sulacap e o prédio da antiga loja Guaspari se torna um intenso mictório público. A praça da alfândega e adjacências, integrantes do complexo cultural da cidade, estão nas mãos dos marginais e das prostitutas. Adianta investir numa Rua 24 Horas se é um verdadeiro lixão urbano?

Porto Alegre

O diretor de limpeza do DMLU, Luiz Antônio Philomena, diz que o órgão atende ao Centro todos os dias durante 24 horas com mais de cem garis. "São realizadas atividades como coleta de lixo, varrição em todas as ruas (várias das quais também são lavadas) e zeladoria de sanitários. Com vistas ao desenvolvimento do projeto educacional, também foi feita campanha estimulando a conservação da limpeza da cidade e a separação do lixo seco. Para estudar e propor soluções para revitalizar o Centro, está trabalhando com o gabinete do prefeito uma comissão especial integrada por profissionais da prefeitura e representantes de entidades que atuam na Capital".

254 palavras no texto.

Tarefa em Leitura

Leia o texto e verbalize o que você compreendeu. Sempre que você perceber que não entendeu, procure explicar o motivo. No final resuma oralmente o que compreendeu do texto.

Fonte: Zero Hora – Economia – 12/02/98

CASA PRÓPRIA

Caixa vai financiar imóvel na planta

Financiamento será de 100%, mas construtora terá que fazer seguro da obra

Brasília

Os mutuários que compram imóveis na planta, diretamente das construtoras, vão Ter a partir da próxima semana mais uma opção de financiamento. A Caixa Econômica Federal vai financiar 100% do valor do imóvel na planta para o mutuário, desde que a construtora e o empreendimento tenham sido pré-analisados pela instituição.

Segundo a diretora de Habitação, Isabel Pereira, para evitar que a obra pare no meio do caminho, com prejuízo para o mutuário, como aconteceu com a Encol, a Caixa exigirá que a construtora faça o seguro do empreendimento. Essa é a primeira vez que a instituição se propõe a financiar, para a classe média e com recursos próprios, imóveis na planta, concorrendo assim com as construtoras. A diretora da Habitação não informou o volume de recursos que a Caixa dispõe para esse financiamento. Mas afirma que tem capacidade para atender a demanda, uma vez que a liberação dos recursos para a construtora, em nome do mutuário, se dará durante a construção de acordo com o desenvolvimento do cronograma físico e financeiro da obra.

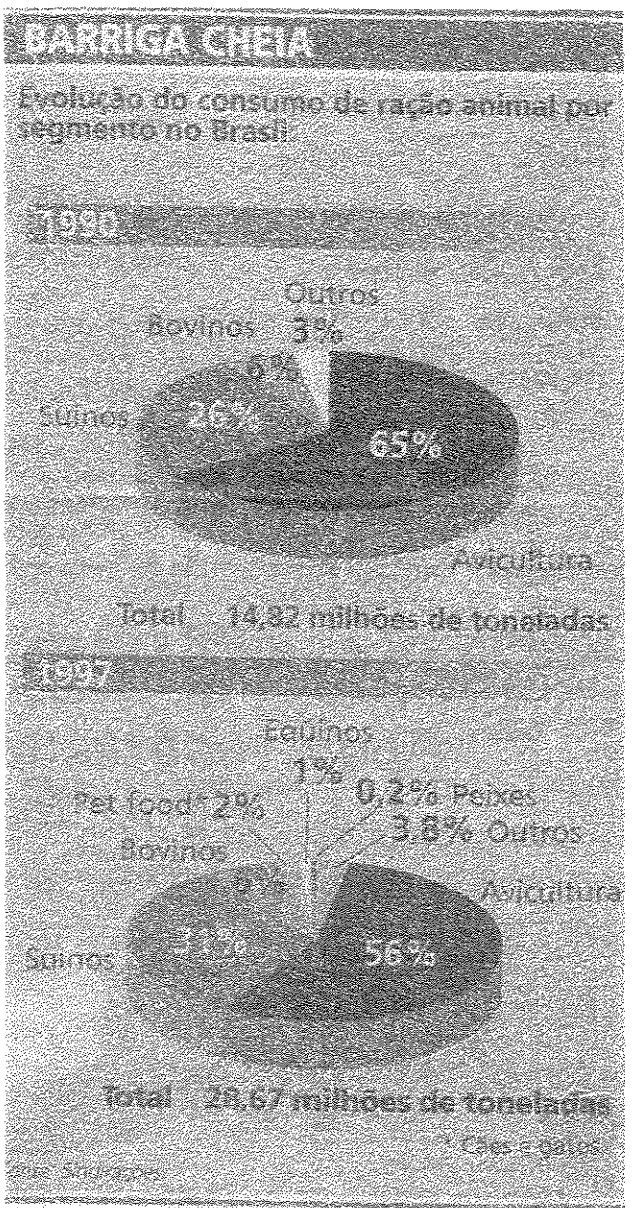
Isabel Pereira explicou que durante o período de duração da construção, geralmente de 24 meses, o mutuário pagará pela "poupança" que a instituição estará adiantando à construtora; Taxa Referencial (TR) mais 12% ao ano sobre a parcela liberada. A amortização do financiamento só ocorrerá depois da entrega da chave do imóvel pela construtora. Nessa fase, o mutuário também pagará TR mais juros de 12% ao ano.

Até a decisão de financiar imóvel na planta, a Caixa só financiava, para a classe média, a unidade habitacional pronta, nova ou usada. As condições do financiamento na planta são semelhantes ao da carta de crédito. A grande diferença é que, enquanto na carta de crédito a Caixa financia somente 80% do valor do imóvel, o financiamento é total. Essa diferença ocorre porque a Caixa considera a poupança que o mutuário está pagando para a construtora, via empréstimo, como se fosse a parcela de recursos próprios.

346 palavras no texto.

Tarefa em escrita

No gráfico abaixo é representado o percentual de consumo no Brasil, isto é, a quantidade e o tipo de alimento de origem animal que a população brasileira consumiu. Os dados estão apresentados de modo comparativo entre o que foi consumido no ano de 1990 e no ano de 1997. Observe atentamente o gráfico e produza um texto, relatando o que você compreendeu a respeito do consumo de alimento de origem animal pela população brasileira.



Fonte: Zero Hora – Geral – 08/02/98

Tarefa em leitura e escrita combinadas

Leia o texto a seguir e verbalize o que você compreendeu. Sempre que você perceber que não entendeu, tente explicar o motivo.

Depois da leitura, faça um resumo do texto. Você poderá recorrer ao texto para reler sempre que quiser. Verbalize o que você está pensando enquanto produz o texto por escrito, procurando falar sobre **como** e o **que** você fez para construir sentidos.

Fonte: Zero Hora – Geral – 12/02/98

CLIMA

Frio surpreende os gaúchos

Meteorologia prevê temperaturas baixas hoje no Rio Grande do Sul

O retorno do sol parecia garantia de que finalmente os gaúchos iriam curtir o tímido verão deste ano. Ao acordar ontem, a surpresa. Um vento manso, mas frio deixou a Quarta-feira com jeito de estação errada. Conforme a Rede de Climatologia Urbana, de São Leopoldo, a temperatura mínima chegou a 8°C, em São José dos Ausentes. As mínimas de hoje devem ser de 8°C, na Serra, e de 14°C, na Região Metropolitana.

O dia ensolarado e a temperatura baixa verificados ontem no Rio Grande do Sul são conseqüências de um típico sistema de ar frio e seco de origem polar. O sistema, que provoca sensação de clima agradável, atravessou a Cordilheira dos Andes e veio para o Estado pela Argentina. O frio fora de época decepcionou moradores como Adão Lopes, 60 anos, de Santa Maria. A temperatura em queda não permitiu que o vendedor comercializasse mais do que oito garrafas de suco gelado, que lhe renderam uma comissão de apenas R$ 1,20, no calçadão da cidade.

Se a temperatura tivesse ajudado, Lopes não venderia menos de 30 garrafas. Ele apostava no calor quando resolveu, há um mês, arrumar um dinheiro extra vendendo sucos pela cidade durante a época de veraneio. O aparecimento do frio num verão incomum está arruinando os seus planos. Desconsolado, o homem já pensa em buscar outro biscate. "Acho que vou começar a vender pipoca", diz. Jorge Ubirajara Portinho, 22 anos, teve tempo ontem até para descansar ao lado da máquina de sorvete. A temperatura em Santa Maria, que teve mínima de 13,5°C, afugentou seus clientes. Até o meio-dia, Portinho vendeu apenas 30 sorvetes, 170 a menos do que nas manhãs de calor.

Casacos, blusões e moletons saíram dos armários no Planalto Médio. A queda de temperatura obrigou os moradores de Passo Fundo a usarem agasalhos para sair à rua. O dia não foi diferente nas Missões. Pelas ruas de Santo Ângelo, as pessoas circulavam apressadas, protegidas com casacos pesados. O chimarrão e o café também forma artifícios utilizados para driblar o frio.

A temperatura de 14°C em Santa Cruz do Sul, no Vale do Rio Pardo, fez o vigia Ricardo Aldino da Silva, 65 anos, colocar uma camisa, um blusão de lã e um chapéu antes de sair de casa. "O ventinho é frio", disse.

No Vale dos Sinos, a temperatura chegou a 15,4°C. Quem saiu às ruas pela manhã deixou de lado as roupas cavadas e as substituiu por moletons ou camisas de manga comprida. A temperatura caiu também no balneário do Cassino, o que afastou os veranistas da praia. No município de Rio Grande, um vento forte soprou durante todo o dia.

453 palavras no texto.

2ª Sessão Intraoperatória

Tarefa em Leitura

Leia o texto e verbalize o que você compreendeu. Sempre que você perceber que não entendeu, procure explicar o motivo dizendo o que você entendeu assim que ler cada um dos parágrafos.

No final de sua leitura, relate para um amigo que não gosta de televisão o que você entendeu do texto.

Fonte: Revista Imprensa Mídia – Ano III no. 42

A televisão: o veículo do século XXI

Em permanente evolução, a TV ainda não tem concorrente à vista.

Por Alberto Freitas

As formas de comunicação evoluem a cada dia que passa. Em nossos dias, qualquer criança pode facilmente acessar da sua própria casa as principais informações geradas no mundo por meio de um microcomputador conectado à Web ou mesmo por meio de um simples aparelho de televisão. A velocidade de transmissão das mais diversas informações é, hoje, infinitamente superior à capacidade de assimilação das pessoas. A televisão, há algumas décadas, exerceu um papel fundamental na disseminação em massa da informação. Até hoje continua exercendo papel de elemento decisivo nessa função, embora nem sempre seja valorizada em um dos aspectos mais importantes: sua democratização junto aos mais diferentes segmentos de público em todo o mundo. Todos têm acesso à televisão, desde o alto executivo japonês, através do seu home theather, até o estudante primário do nosso sertão nordestino, com seu televisor de 14 polegadas. Essa democratização da informação e do entretenimento, sem dúvida, é um dos principais fatores de sucesso da televisão em todo o planeta.

Eventos como as Olimpíadas, a Copa do Mundo e a chegada do homem à Lua não teriam a mesma repercussão sem a intensa e instantânea cobertura proporcionada pelo meio televisivo.

Muitos fatos estão mudando o cenário dos meios de comunicação: a Internet cresce a uma velocidade espantosa oferecendo o benefício da interatividade em todo o mundo; a crescente aplicação de estratégias segmentadas de marketing viabiliza uma série de outros meios de comunicação nichificada. Tudo isso reflete uma nova realidade, em que a informação segmentada, a perfeita adequação do seu conteúdo em relação ao público-alvo específico e a interatividade são requisitos fundamentais para o sucesso do processo de comunicação. Neste ponto é interessante formular a seguinte pergunta: qual é o meio de comunicação mais adequado para contemplar esses requisitos? É a televisão!

Mas como pode um meio existente desde 1936 pretender entrar no século XXI como o meio de ponta no processo de comunicação? A resposta sai tão rápida quanto o desenvolvimento dos meios de comunicação. Nenhum meio de comunicação tem atravessado um desenvolvimento tecnológico, de conteúdo e mesmo comercial tão grande quanto a televisão. Vejamos alguns atributos. **Tecnologia:** a DTV (TV digital) além de proporcionar uma espantosa multiplicidade na transmissão de canais (seja em transmissões abertas ou no cabo) está colocando a televisão no universo da interatividade. Além disso, a qualidade de imagem (tanto standard quanto HDTV) de áudio (até seis canais) é inigualável por qualquer outro meio. **Instantaneidade:** hoje já é igual à do rádio, com o irrefutável diferencial da imagem. **Conteúdo:** a produção de formatos culturais, educacionais, de informação, entretenimento e serviços em nenhum outro meio é tão rica e diferenciada, atendendo às mais diversas demandas dos vários segmentos.

A televisão, por tudo isso, está em constante processo não apenas de evolução, mas de revolução e, sem dúvida, ainda será o grande meio do século XXI.

493 palavras no texto

Tarefa em escrita

Imagine que você estivesse morando em seu país e estaria interessado (a) em fazer um Curso de Pós-Graduação em sua área na UFRGS. Contudo, você não tem informações claras de como proceder. Para obter maiores informações, escreva uma carta à Universidade solicitando informações sobre os cursos oferecidos, linhas de pesquisa, forma de seleção, data e procedimentos para inscrever-se. Não esqueça de informar seus dados pessoais e profissionais.

Verbalize o que você está pensando enquanto produz o texto por escrito, procurando falar sobre como e o que você fez para construir sentidos.

Tarefa em leitura e escrita combinadas

Leia o texto a seguir e verbalize o que você compreendeu. Sempre que você perceber que não entendeu, tente explicar o motivo.

Produza um texto por escrito dando sua opinião sobre a situação dos idosos em seu país.

Você poderá recorrer ao texto para reler sempre que quiser. Verbalize o que você está pensando enquanto produz o texto por escrito, procurando falar sobre **como** e o **que** você fez para construir sentidos.

Fonte: Revista Amanhã (copiado via internet no endereço ww2.zaz em 28/06/98)

O peso da idade

Há uma curva perigosa, logo ali à frente, em 2025. Estima-se que, nessa época, o Brasil tenha cerca de 33 milhões de pessoas com mais de 60 anos. Pense numa Argentina de sexagenários. É mais ou menos isso. O ex-país do futuro terá, então, a sexta maior comunidade de idosos do mundo. Não é só o Brasil que está envelhecendo, é claro. A longevidade é uma conquista da humanidade. A diferença é o modo como tudo acontece. "Ao contrário de países desenvolvidos, no Brasil o processo de envelhecimento se dá muito rapidamente", alerta Norton Sayeg, ex-presidente da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia. Nos cálculos de Marcelo Medeiros, economista e sociólogo que realiza estudos demográficos no IPEA, o Brasil envelheceu em 35 anos tanto Quanto a Europa em um século.

Aquela divisão do mundo entre populações jovens e pobres e nações de idosos endinheirados vai, aos poucos, perdendo a nitidez. Não que a riqueza esteja trocando de lado, longe disso. A mudança é etária. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), nos próximos 25 anos a população mundial com mais de 65 anos de idade vai crescer 82%. Quem puxa a média para cima são exatamente os países subdesenvolvidos: 110%.

Neste mesmo período, a fatia da população mundial com idade para trabalhar – dos 20 aos 64 anos, pelos critérios da OMS – crescerá apenas 46%. E então se chega ao dado mais preocupante: uma população economicamente ativa cada vez menor se torna responsável pelo sustento de um contingente de idosos cada vez maior. "O lado problemático da longevidade", diz o cardiologista Protásio da Luz, do Incor, "é que a sociedade terá de se preparar para maiores gastos sociais".

É uma referência implícita aos desafios que cercam o sistema de saúde e, especialmente, a Previdência Social. Embora não existam dados oficiais - vá-se saber por que -, especialistas como Milko Matijascik, pesquisador do Núcleo de Estudos e Políticas Públicas da Unicamp, costumam projetar a "taxa de dependência" em dois ativos para cada inativo. Isto é, dois trabalhadores por aposentado. "Não é uma situação dramática, mas preocupa", define.

Estudioso do assunto, o professor Marcus André Melo, da Universidade Federal de Pernambuco, calcula que, no andar da carruagem, em 20 anos a previdência brasileira chegará no nível crítico de um por um, registrada atualmente no Uruguai, um país com grande contingente de idosos. "Como o sistema se baseia no princípio da solidariedade intergerações, é claro que o envelhecimento da população é desfavorável, mas este nem é o principal problema", situa Melo, PhD em Políticas Públicas e ex-professor visitante do Instituto de Tecnologia de Masachussetts (MIT),dos Estados Unidos. O que o preocupa mesmo é o fato de que só 45% dos trabalhadores que formam a população economicamente ativa contribuem para a Previdência.

463 palavras no texto

ANEXO IV

EXEMPLOS DE TAREFAS

Tarefa 05

Curso: Leitura e Produção de Texto

Aluno: Data:

Instrução 01

Os dois textos que serão lidos nesta aula tratam do mesmo tema, ou seja, relatam sobre um Playboy clássico e outro, dos dias atuais.

O tema dos textos é sobre Playboy. O que você sabe sobre um Playboy? Você conhece algum Playboy? Em seu país há muito Playboy? Como eles são? Como você o caracterizaria? Que desvantagens eles têm em levar a vida do modo que levam?

A – Preencha o quadro abaixo de modo que responda a essas indagações:

Playboy	Características: pessoas comportamentais e outras:	Vantagens	Desvantagens

B – Compare e discuta com seus colegas as diferenças e/ou semelhanças apontadas na atividade acima.

Instrução 02

Os textos 01 e 02, embora tratarem do mesmo tema: Playboy, isso é feito de modo diferente, dependendo da forma como o autor relatou, ou seja, sua intenção, o provável leitor, o cenário e a linguagem utilizada, dentre outras.

A - Identifique nos textos:

TEXTO 01 TEXTO 02

A: o escritor:
B: a intenção do autor/escritor:
C: o propósito do autor/escritor:
D: o leitor endereçado:
E: o cenário:

Instrução 03

O texto 01 faz referências ao Playboy clássico, enquanto o texto 02 faz referências ao Playboy dos dias atuais.

A – Leia os textos e relacione as características de cada Playboy, clássico ou atual, com as que você listou na instrução 02.

B – Como as diferenças entre o Playboy clássico e o atual aparecem em cada um dos textos? Liste, especificando tais diferenças do ponto de vista do contexto social, situacional e lingüístico.

	Contexto social	Contexto situacional	Contexto lingüístico
Texto 01			
Texto 02			

Instrução 04

No texto 02, o autor tratou de diversos tópicos relativos ao Playboy atual.

A – Discutir, em grupos, como esses tópicos aparecem no texto. Anotar os resultados.

Tópico 01 – lugar onde o Playboy vive:
Tópico 02 – relação do Playboy com as outras pessoas:
Tópico 03 – a opinião que o Playboy faz de si mesmo:
Tópico 04 – dados sobre trabalho e diversão:
Tópico 05 – o meio social que vive e convive:

B – Neste mesmo texto, o autor se utiliza de inúmeros recursos lingüísticos para caracterizar um Playboy. Em alguns momentos, são feitas referencias objetivas como em: 'com cabeça raspada' (l.17) e, em outras subjetivas: 'não tenho cérebro...' (l.11). Encontre outras referências que o textos traz.

Objetivas:	Subjetivas:

C – O autor também faz analogias e/ou associações. Destaque-as do texto e faça comentários escritos de cada umas delas. Compare os resultados com seu colega.

D – Ainda neste texto aparecem inúmeras expressões. Comente o elas expressam.

1 '... sou cheio de mara.'(l.04)
2 '... não vem que não tem por que eu sou...'(l.08-09)
3 'Não tenho cérebro, apenas me enquadro no sistema.' (l.11-12)
4 '... acho legal... ...acho sensacional... ... me acho o tal...'(l.13-14)
5 '... tiro onda porque acho que sou gente fina...' (l.16)
6 'Onde não somos patriotas, nem nacionalistas ...'(l.21)
7 'Que maneiro!'(l.26)
8 '... eu deixo o cara fedendo.'(l.26-27)
9 'Não sei nada dessa vida, nem do mundo onde estou.' (l.33)
10 '... eu não decido nada, pela moda eu sou guiado.'(l.37)

Instrução 05

Escolha uma das orientações a seguir e produza um texto escrito, cujo tema seja o Playboy típico de seu país.

Orientação 01

O texto que você irá produzir é uma carta, enviada por E-mail, ao seu amigo com o propósito de solicitar a opinião dele a respeito de suas impressões. Não esqueça de fornecer-lhe detalhadamente as informações do que você acredita que um Playboy seja.

Orientação 02

O texto que você irá produzir é para ser publicado em uma revista de grande circulação em seu país, cujos leitores estão interessados numa informação clara e objetiva sobre um Playboy dos dias atuais.

ESPÉCIES EM EXTINÇÃO

O playboy

O fim da espécie que só sobrevive se não trabalhar

EDUARDO BUENO

Não há mais lugar para eles, pelo menos não para os genuínos, porque basta um pouco de dinheiro e qualquer um pode ser playboy hoje em dia. Quer dizer: ser não, fingir que é. Playboy com cartão de crédito, playboy em 12 prestações, não vale. Playboy de verdade precisa de muito dinheiro mas, acima de tudo, precisa conseguí-lo sem o menor esforço. Playboy que trabalha não é playboy: é yuppie, ou mauricinho (sucessores do almofadinha — o tipo que os playboys mais odiavam). O único trabalho aceitável para um playboy é assinar o cheque (deixando o canhoto em branco, é claro).

Para ser um genuíno playboy é preciso também namorar uma estrela de Hollywood. Como já não existem estrelas de Hollywood, já não existem mais playboys. Outra condição fundamental do playboy é ser filho de uma família ligada ao governo — de preferência de forma escusa. Com essa história de democratização na América Latina e no Caribe — o território por excelência do playboy — seu habitat foi sendo tão reduzido quanto o da ararinha-azul. Parece haver uma conspiração global contra o playboy.

O Brasil teve grandes playboys. Jorginho Guinle, o namorado de Kim Novak, ainda é um genuíno playboy. Jamais trabalhou. Baby Pignatari, o namorado de Linda Christian (viúva de Tyrone Power), já nos deixou. Antes, deixara Linda. Como a namorada não se tocava, pôs os amigos em passeata em frente ao hotel Copacabana Palace. Eles carregavam cartazes dizendo: "Linda, go home". Ela foi.

Playboy de verdade tem senso de humor beirando a grosseria. Mas botar anões como garçons numa festa ("para eles não aparecerem nas fotografias", como fez e disse Chiquinho Scarpa), já é demais. Mas Chiquinho Scarpa não é um playboy de verdade. Ele até já trabalhou. Chiquinho Scarpa é o elo perdido entre o playboy e o yuppie, essa versão pervertida do playboy, ela própria em extinção.

FOTOS BANCO DE DADOS/ZH

O último da linhagem: Jorginho Guinle, que só trabalha quando assina o cheque

Texto 02

Retrato de um Playboy

Letra e música: Gabriel, o pensador

- Pergunta prum playboy o que ela pensa da vida. Sabe o que ele te diz?
- Se enrola todo.
- Não. É mais ou menos assim:

Sou um playboy e vivo na farra, vou à praia todo o dia e sou cheio de marra. Só andando sempre com a galera e nela eu me garanto, mas quando eu estou sozinho fico sempre pelos cantos. Pratico jiu-jitsu, mas é só por diversão. 'É isso aí cumpade, my brother, meu irmão'. Se alguma coisa está na moda, então eu faço também. Iguaizinhos a mim eu conheço mais de cem. Eu faço tudo o que eles fazem e tá tudo bem, não quero estudo, nem trabalho; não vem que não tem por que eu sou ... o quê? Um playboyzinho, disso eu não me envergonho, não sei o que é a vida, não penso e não sonho. Praia, surf e shopping, essa é a minha realidade. Não saio disso porque me falta personalidade. Não tenho cérebro, apenas me enquadro no sistema, ser tapado é minha sina, ser playboy é meu problema! Faço só o que os outros fazem e acho isso legal, arrumo brigas com a galera e acho sensacional. Me olho no espelho e me acho o tal, mas eu percebo que no fundo eu sou um débil mental.

Porque eu sou playboy, filhinho de papai. Me afundo nesta bosta até não poder mais, eu sou playboy, filhinho de papai, sou um débil mental, somos todos iguais.

Com a cabeça raspada, cheia de parafina, tiro onda porque acho que sou gente fina, mas na verdade pertenço a pior raça que existe, eu sou playboy e acho que sou feliz, mas sou triste. Sou pior que uma praga, sou pior que uma peste, estou em qualquer lugar da superfície terrestre. Onde a playboyzada prolifera-se a mil é num país capitalista como o Brasil, onde não somos patriotas, nem nacionalistas. Gosto das cores do States com a estrelas e as listras e o que eu sinto pelo país é o que eu sinto pelo povo. Olha só que legal, quando eu pego um ovo, entro no carro com os amigos e levo o ovo na mão.

Olha o ponto de ônibus, freia aí meu irmão!

Eu atiro o ovo bem na cara de um trabalhador que esperava o seu ônibus que passou e não parou. Que maneiro! Eu não ligo prá quem tá sofrendo, em vez de dar carona, eu deixo o cara fedendo. Que legal, quando um mendigo me pede um cigarro, é apenas um motivo para tirar mais um sarro. Sacanear um mendigo é a maior diversão; não tem problema há quantos que ele não come um pão. E por falar em pão, que eu como todo dia, me lembrei da empregada que se chama Maria. Ela me dá comida, me dá roupa lavada, mas, quando estou presente, ela é sempre humilhada, você precisa ver como eu trato a coitada: eu a rebaixo, a esculacho e fico dando risada.

Não sei nada dessa vida e desse mundo onde estou; é quando eu saio de noite que eu vejo o merda que eu sou. Sem ter o que fazer, sem ter o que pensar eu encho a cara de bebida até vomitar, e os meus falsos amigos que vão lá me carregar, são os mesmos que depois só vão me sacanear. Mas, na cabeça da galera, também não tem nada, somos um monte de merda dentro da mesma privada. É até engraçado! Eu não decido nada, pela moda eu sou guiado. Adoro reggae, mas não sei o que Bob Marley diz, se eu soubesse talvez não fosse tão infeliz. Mas eu sou um otário, a minha vida não presta, inteligência não tenho e a burrice é o que me resta. Então agora, com licença que eu vou parar, minha cabeça tá doendo e eu vou descansar. Esse lugar já está fedendo quem mandou eu pensar.

Esse é o relato de nossa juventude, seja o playboy da maconha ou o playboy da saúde. Se cuidarmos assim do futuro do Brasil, vamos levar esse país para puta que o pariu!

Tarefa 08

Curso: Leitura e Produção de Texto

Aluno: Data:

Instrução 01

Os textos 01, 02 e 03 representam opiniões distintas sobre um mesmo tópico. Leia-os e responda às questões a seguir.

1. Trace um paralelo entre os dois protagonistas.

Texto	Protagonista 01	Protagonista 02
01		
02		
03		

1.1. Liste os argumentos apresentados por cada um dos protagonistas.

Texto	Argumentos do Protagonista 01	Argumentos do Protagonista 02
01		
02		
03		

1.2. Que outros discursos estão incorporados nas opiniões de cada um dos protagonistas?

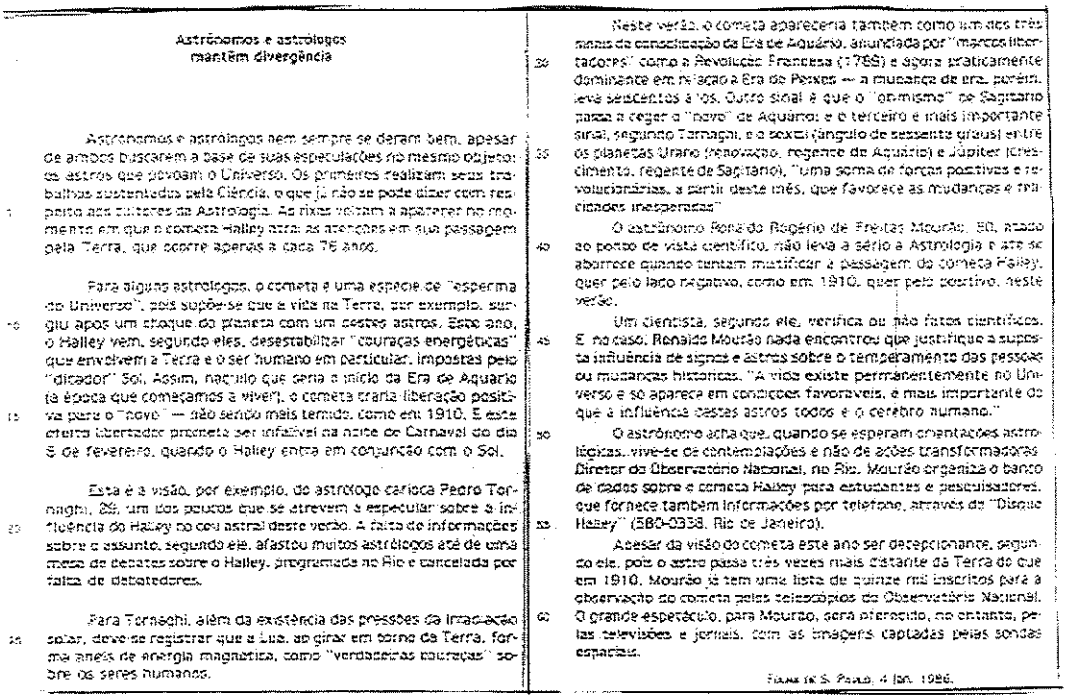
Texto 01
Texto 02
Texto 03

1.3. Na defesa do ponto de vista de cada protagonista, o escritor utilizou-se de recursos lingüísticos e gramaticais diversos. Liste a seguir esses recursos:

Texto	Escolhas Lingüísticas	Sinônimos	Adjetivos	Outros
01				
02				
03				

Instrução 02

O texto 03, também, contém diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo assunto. Entretanto diferentemente dos textos anteriores, o paralelismo está organizado somente em um texto.



Astrônomos e astrólogos mantêm divergência

Astrônomos e astrólogos nem sempre se deram bem, apesar de ambos buscarem a base de suas especulações no mesmo objeto: os astros que povoam o Universo. Os primeiros realizam seus trabalhos sustentados pela Ciência, o que já não se pode dizer com respeito aos cultores da Astrologia. As rixas voltam a aparecer no momento em que o cometa Halley atrai as atenções em sua passagem pela Terra, que ocorre apenas a cada 76 anos.

Para alguns astrólogos, o cometa é uma espécie de "esperma do Universo", pois supõe-se que a vida na Terra, por exemplo, surgiu após um choque do planeta com um destes astros. Este ano, o Halley vem, segundo eles, desestabilizar "couraças energéticas" que envolvem a Terra e o ser humano em particular, impostas pelo "ditador" Sol. Assim, naquilo que seria o início da Era de Aquário (a época que começamos a viver), o cometa traria liberação positiva para o "novo" — não sendo mais temido, como em 1910. E este oferta libertador poderá ser infalível na noite do Carnaval do dia 8 de fevereiro, quando o Halley entra em conjunção com o Sol.

Esta é a visão, por exemplo, do astrólogo carioca Pedro Tornaghi, 26, um dos poucos que se atrevem a especular sobre a influência do Halley no céu astral deste verão. A falta de informações sobre o assunto, segundo ele, afastou muitos astrólogos até de uma mesa de debates sobre o Halley, programada no Rio e cancelada por falta de debatedores.

Para Tornaghi, além da existência das pressões da irradiação solar, deve-se registrar que a Lua, ao girar em torno da Terra, forma anéis de energia magnética, como "verdadeiras couraças" sobre os seres humanos.

Neste verão, o cometa apareceria também como um dos três sinais de consolidação da Era de Aquário, anunciada por "marcos libertadores" como a Revolução Francesa (1789) e agora praticamente dominante em relação à Era de Peixes — a mudança de era, porém, leva setecentos anos. Outro sinal é que o "otimismo" de Sagitário passa a reger o "novo" de Aquário; e o terceiro e mais importante sinal, segundo Tornaghi, é a sextil (ângulo de sessenta graus) entre os planetas Urano (renovação, regente de Aquário) e Júpiter (crescimento, regente de Sagitário), "uma soma de forças positivas e revolucionárias, a partir deste mês, que favorece as mudanças e traz coisas inesperadas".

O astrônomo Ronaldo Rogério de Freitas Mourão, 50, recebe ao ponto de vista científico, não leva a sério a Astrologia e até se aborrece quando tentam mistificar a passagem do cometa Halley, quer pelo lado negativo, como em 1910, quer pelo positivo, neste verão.

Um cientista, segundo ele, verifica ou não fatos científicos. E no caso, Ronaldo Mourão nada encontrou que justifique a suposta influência de signos e astros sobre o temperamento das pessoas ou mudanças históricas. "A vida existe permanentemente no Universo e só aparece em condições favoráveis, e mais importante do que a influência destes astros todos é o cérebro humano."

O astrônomo acha que, quando se esperam orientações astrológicas, vive-se de contemplações e não de ações transformadoras. Diretor do Observatório Nacional, no Rio, Mourão organiza o banco de dados sobre o cometa Halley para estudantes e pesquisadores, que fornece também informações por telefone, através do "Disque Halley" (580-0338, Rio de Janeiro).

Acesar da visão do cometa este ano ser decepcionante, segundo ele, pois o astro passa três vezes mais distante da Terra do que em 1910, Mourão já tem uma lista de quinze mil inscritos para a observação do cometa pelos telescópios do Observatório Nacional. O grande espetáculo, para Mourão, será oferecido, no entanto, pelas televisões e jornais, com as imagens captadas pelas sondas espaciais.

FOLHA DE S. PAULO, 4 JAN. 1986.

A divergência de pontos de vista pode ser identificado através da fala dos personagens:

A - ponto de vista do narrador
B - ponto de vista dos astrólogos
C - ponto de vista dos astrônomos
D - destaque as expressões/palavras que mostram essa divergência.

Instrução 03

Em duplas, redigir um texto com pontos de vista antagônicos sobre as vantagens e/ou desvantagens de morar/estudar e trabalhar em país estrangeiro.

Filhos se rebelam contra "pais-Woodstock"

Público do festival que mudou o mundo, há 25 anos, cria adolescentes que não pensam mais em contestar

FOLHA DE SÃO PAULO
Segunda-Feira, 1º de agosto de 1994
FOLHATEEN p. 6-1

POLÊMICA

Universidade pública deve ser paga?

SIM

JOSÉ CARLOS DE AZEVEDO
Físico e ex-reitor da Universidade de Brasília (UnB)

Com ironia, o Departamento das Colônias inglês respondeu ao pedido de recursos do governo de Trinidad, em 1867, para criar uma escola na ilha: "Sem dúvida, é de grande importância para os pobres que os ricos sejam educados..." E negou a verba, citando o economista escocês Adam Smith, para quem tal "apoio é anódino", pois "as escolas vivem da boa reputação". É vazia a argumentação dos que reivindicam a gratuidade indiscriminada: favorece os ricos, que pagam boas escolas de base para que seus filhos estudem de graça nas universidades públicas, onde os professores ganham dez vezes mais que os do ensino de primeiro e segundo graus. Os pobres estudam em escolas de base públicas, em boa parte ruins, e trabalham para pagar o ensino superior em faculdade particular.

É justo pagar seus estudos: pataxós à parte, nada mais relevante para a solidariedade, real e não de fancaria, inexistente neste país de fuzarca e egoísmo eternos. Quem pode, que pague e contribua para que outro estude; quem não pode, que receba bolsa reembolsável e pague quando puder. Nunca haverá dinheiro suficiente. No MIT (Massachusetts Institute of Technology), a cobrança responde por uns 15% das despesas e o restante, para chegar a uns US$ 2 bilhões anuais, vem de contratos de pesquisa; em Harvard, a mais antiga universidade americana, o fundo de giro é de US$ 7 bilhões.

Com a gratuidade indiscriminada; com várias universidades públicas inúteis e com despesas fantásticas; politicalha e corporativismo; com salários vis no ensino de base; sem descentralizar, sem valorizar o mérito de alunos e professores e sem mudar todo o ensino (de verdade e não de mentirinha) acabaremos logo no Quarto Mundo.

"A gratuidade indiscriminada favorece os ricos, que pagam boas escolas de base para seus filhos"

NÃO

JOSÉ MARTINS FILHO
Reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

O argumento privativista parte do princípio de que a universidade pública no Brasil é demasiado cara e serve aos ricos. Levantamentos socioeconômicos recentes mostram, no entanto, que há cada vez mais um predomínio de estudantes de classe média e um avanço progressivo dos alunos com renda familiar inferior a dez salários mínimos. Tomá-la paga só agravaria o problema e, pior, não solucionaria a questão de seu financiamento.

As boas universidades públicas brasileiras não são apenas escolas de graduação e de pós-graduação: são também centros de pesquisa com centenas de laboratórios e milhares de investigações científicas em curso, além de constituírem complexos hospitalares que se tornaram a última salvaguarda de um sistema de saúde em colapso. O fato de a sociedade ter colocado sobre seus ombros responsabilidades próprias do Estado explica por que elas se tornaram onerosas com o tempo. Explica também sua qualidade e sua tremenda experiência no trato dos problemas sociais, fator de importância inestimável numa sociedade como a nossa, nada havendo de comparável em toda a América hispânica.

Decretar o ensino pago equivaleria a pôr abaixo essa esplêndida estrutura que o País levou décadas para construir. A hipótese de uma instituição como a Unicamp, por exemplo, sobreviver da cobrança de anuidades é aterradora: o montante a ser recolhido, por mais caros que fossem seus carnês, não cobriria 15% de seus custos de manutenção. O mesmo aconteceria com a USP, a Unesp, a UFRJ, a UFMG e todas as outras. Teríamos de fechar hospitais, cessar a pesquisa científica e, com certeza, ministrar cursos de má qualidade. Seria fazer tábula rasa de um patrimônio hoje vinculado aos interesses da sociedade e que dificilmente o Estado, ou quem quer que seja, substituiria por algo melhor.

"Há cada vez mais estudantes de classe média e de renda inferior a dez salários mínimos nas universidades públicas"

Tarefa 15.1

Curso: Leitura e Produção de Texto

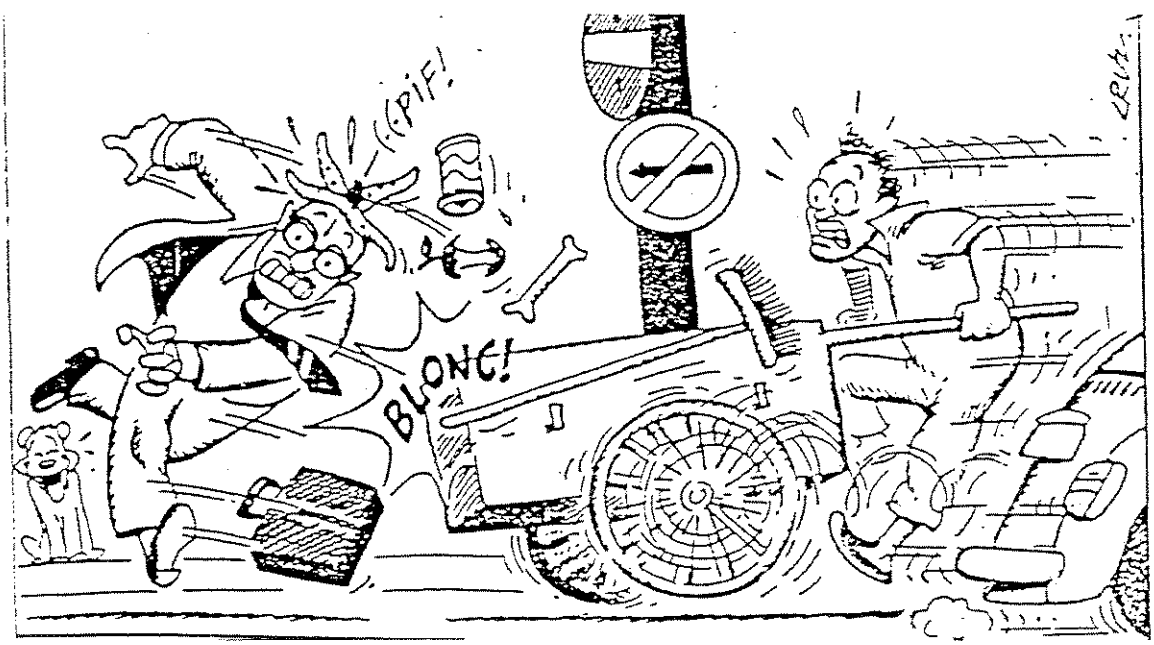
Aluno: Data:

Instrução 01

Você deverá realizar todas as orientações, tomando com base a gravura e o esquema que seguem.

Orientação 01

Abaixo você tem uma gravura de um fato inesperado que aconteceu com duas pessoas. Comente, oralmente, com os colegas o que esteve envolvido neste fato.

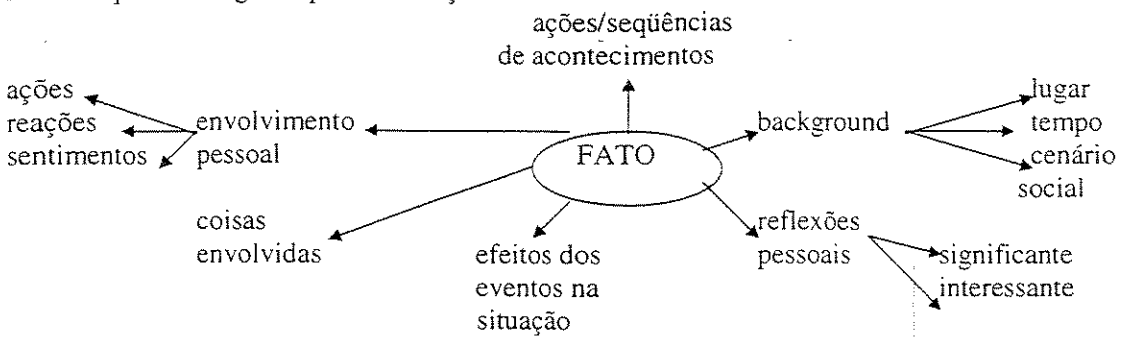


Orientação 02

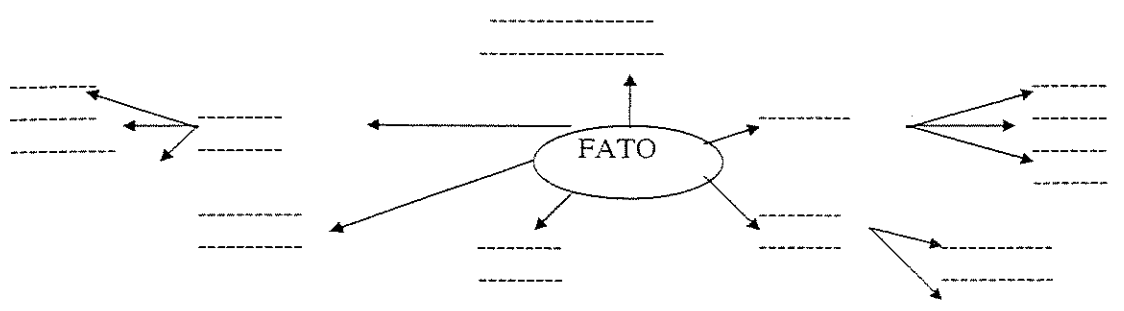
O esquema que segue, constitui um roteiro para você lembrar palavras que estejam associadas a um fato. O roteiro é mera sugestão, podendo ser eliminados alguns aspectos e/ou acrescentados outros. Utilize-o para focalizar e gerar idéias referentes ao fato acima representado e comentado.

Com base nessas informações, organize, em grupo, um esquema com informações sucintas referentes ao fato.

A - O esquema a seguir é para orientação:



B -Sua tarefa é preencher o esquema abaixo com informações associadas ao fato da figura acima.



Orientação 03

Tendo como base o esquema que você preencheu sobre o fato, produza um texto, optando por:

a- Escrever uma carta a alguma pessoa de sua família, relatando sobre o acontecido.

b- Escrever uma carta a um órgão público, solicitando melhorias na sinalização de trânsito para transeuntes.

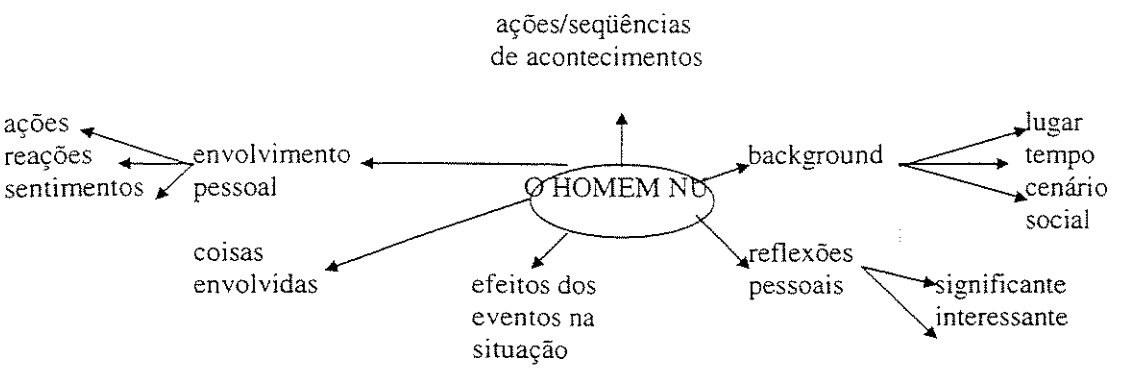
Tarefa 15.2

Curso: Leitura e Produção de Texto

Aluno: Data:

Instrução 01

Leia o texto, cujo título é: 'O homem nu', crônica escrita por Fernando Sabino sobre uma situação inusitada do cotidiano de um casal. Complete o esquema que segue com a base nas informações retiradas do texto. Complete o que pede:

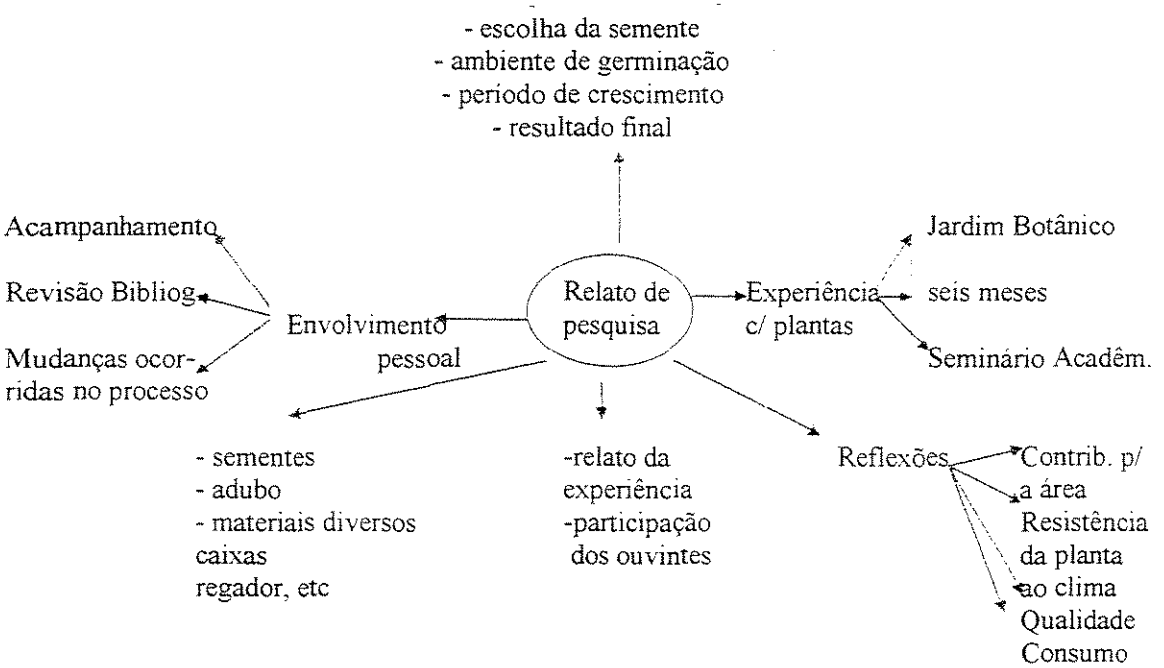


Complete:
01 –
02 –
03 –
04 –
05 –
06 –
07 –
08 –
09 –

Instrução 02

No esquema que segue você tem informações sobre uma pesquisa feita na área de ecologia. Observe atentamente os dados que estão expostos nesse esquema e, com eles, produza um texto para ser publicado em uma revista de relatos e/ou experiências acadêmicas de sua Universidade.

A - Sua tarefa é observar os dados associados ao evento denominado 'relato de pesquisa'.



B - Baseados nos dados do esquema organizado acima, proponho que produzam um texto por escrito sobre a pesquisa relatada.

Instrução 03

Orientação 01

Alguma vez em sua vida acadêmica, você teve que fazer um relato de uma pesquisa. Relate, de forma esquemática, sobre o que ela consistiu. Depois, dê um cópia para seus colegas de classe.

Orientação 02

Para realizar essa tarefa, você deverá utilizar um relato de pesquisa que você recebeu de seus colegas de classe.

Escolha o que lhe interessar e faça um resumo por escrito sobre o que você entendeu. Comente no grupo.