

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM  
FORMAÇÃO: SEU DISCURSO EM UM EVENTO DE  
LETRAMENTO EM CURSO DE LICENCIATURA**

**ERNESTO SÉRGIO BERTOLDO**

*Dissertação apresentada ao  
Departamento de Lingüística  
Aplicada do Instituto de  
Estudos da Linguagem como  
requisito parcial para a  
obtenção do grau de Mestre em  
Lingüística Aplicada na área de  
ensino/aprendizagem de  
segunda língua e língua  
estrangeira, sob a orientação da  
Professora Dra. Marilda do  
Couto Cavalcanti*

CAMPINAS  
1995

Em 00078962-1

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
	INDICAMP
	134024
V.	Er.
PREÇO	7.260,31
PROJ.	4.331,95
C	<input type="checkbox"/>
U	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	02/11/95
N.º CPD	

Bertoldo, Ernesto Sérgio  
B462p Professores de língua estrangeira em formação: seu discurso em um evento de letramento em curso de licenciatura / Ernesto Sérgio Bertoldo -- Campinas, SP: [s.n], 1995.

Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti - Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. letramento. 2. discurso. 3. professores de língua estrangeira - formação. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.

## BANCA EXAMINADORA

Candidato: Ernesto Sérgio Bertoldo

Prof. Dr. Luís Paulo da Moita Lopes Luís Paulo da Moita LopesProfa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini Maria José Rodrigues Faria CoraciniProfa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti Marilda do Couto Cavalcanti

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por Ernesto Sérgio  
Bertoldo  
e aprovada pela Comissão Julgadora em  
01/09/

Aos meus pais Ricieiri e Adélia

## AGRADECIMENTOS

À Marilda do Couto Cavalcanti, pelo apoio, incentivo e seriedade com que orientou este trabalho e, sobretudo, pela possibilidade de interlocução.

À Maria de Fátima Amarante, sem cuja colaboração não teria sido possível a realização deste trabalho.

Aos professores e aos alunos da universidade onde esta pesquisa foi realizada.

À Teca e ao Jamie, pela amizade e pelo precioso apoio com a câmera de vídeo.

Ao Waldenor, pela ajuda com o computador.

Ao Marco Antonio, pela revisão, pelos comentários e pela discussão acadêmica sempre tão saudável.

Aos colegas da Linguística Aplicada: Beth, Cláudia, Douglas, Eliana, Fumiko, João Bosco, Kátia, Nelson, Olívia, Glória, Rosita, Jaqueline, Débora, Nícia e Lenita.

Aos colegas do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UFU.

Aos meus irmãos Né, Lete e Zedo, companheiros de sempre.

Ao Robledo, Bruno, Guilherme e Aline, quatro paixões.

À Rosângela, à Daniela e à Hermínia, pela alegria de sempre.

Aos amigos Waltinho, Neli, Tânia, Sérgio, Fatinha, Leopoldo, Jaison e Fernando, pelas risadas, pelos sonhos compartilhados, pelas discussões acadêmicas que tornaram os momentos difíceis mais suportáveis.

Aos professores e funcionários do IEL-UNICAMP.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que essa etapa fosse concluída.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro.

*Everything we write  
will be used against us  
or against those we love.  
These are the terms,  
take them or leave them.  
Poetry never stood a chance  
of standing outside history.  
One line typed twenty years ago  
can be blazed on a wall in sprayprint  
to glorify art as detachment  
or torture of those we  
did not love but also  
did not want to kill*

*We move but our words stand  
become responsible  
for more than we intended  
and this is verbal privilege<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> RICH (1993) In: ARROJO, R. O. **O signo desconstruído**. Campinas, Pontes, 1992.

## RESUMO

Esta dissertação focaliza, como um evento de letramento, a produção oral de um grupo de estudantes universitários de Letras, futuros professores de língua inglesa. O evento de letramento, intitulado de Discussão de tópicos em língua inglesa, constituía-se como prática recorrente das aulas da disciplina Prática Oral por nós observadas no instituto de letras de uma universidade privada do estado de São Paulo.

Interessava-nos caracterizar o discurso oral dos alunos, tendo em vista as condições de produção do mesmo. Essa caracterização a que nos referimos foi verificada, basicamente, através de dois momentos distintos. No primeiro, analisamos as falas dos alunos sobre questões relativas à sua graduação. No segundo momento, analisamos as falas dos alunos propriamente ditas, quando do desenvolvimento das discussões orais nas aulas de Prática Oral. Para isso, utilizamos como instrumentos de coleta de dados, gravações em vídeo e em áudio de aulas de prática oral, diários de campo referentes às aulas gravadas e questionários informativos aplicados a alunos e professores da instituição.

O resultado da análise indicou que os alunos não demonstram uma produção no referido evento que possibilite afirmar que os mesmos tenham adquirido o discurso acadêmico. Ao contrário, os alunos demonstram insegurança quando são chamados a se posicionar com relação às idéias advindas dos textos propostos para discussão.

Dentre as várias implicações desse estudo para a formação de professores de língua estrangeira, destacamos, neste contexto, a necessidade de que os mesmos considerem que ensinar uma língua estrangeira consiste, dentre outras coisas, em trabalhar as práticas discursivas que encerram o dizer dessa língua, possibilitando, com isso, uma inserção dos alunos na comunidade discursiva acadêmica.

## ABSTRACT

This dissertation aims at analysing the oral production of a fourth-year “Letras” college students, future English teachers. Such analysis was carried out from the point of view of a literacy event named *Topic Discussion in English*, which was a current procedure of the *Oral Practice Course* we observed in the “Letras” Institute of a private university in the state of São Paulo.

We were interested in characterizing the students’ oral discourse concerning its conditions of production. Basically, our investigation had two distinct moments. The first one refers to the analysis of students’ talk while discussing topics. The second has to do with students’ and professors’ thoughts about issues related to the graduation in which both of them are engaged.

In order to achieve our aim, we used video and audio recordings to collect data. Beyond that, journals were also used as well as questionnaires applied to students and professors.

The analysis of students’ oral production indicates that students do not present a language in the literacy event that allows us to say that they master the academic discourse fluently. On the contrary, students show weak arguments while discussing the texts proposed.

Among the several implications of this research to the qualification of foreign language teachers, we point out the necessity to make teachers aware of the fact that teaching a foreign language consists of teaching the discourse practices of the language, which can contribute for students to become members of the academic community.

## SUMÁRIO

CAPÍTULO I - Introdução	01
CAPÍTULO II - Letramento	11
2.0. Introdução	11
2.1. Estudos sobre letramento	17
2.2. Letramento e aquisição de Língua Estrangeira	25
2.3. Letramento e Discurso	33
2.4. Definição do conceito de Letramento: Uma visão discursiva	41
2.5. Letramento, prática de linguagem oral, leitura e argumentação	47
CAPÍTULO III - Análise e discussão dos dados	51
3.0. Considerações preliminares	51
3.1. O projeto pedagógico da instituição: área de letras	52
3.2. Objetivo e filosofia de trabalho	52
3.3. Perfil do aluno do Curso de Letras	54
3.4. A prática oral sob a perspectiva da instituição: considerações sobre as ementas	56
3.5. Dos questionários	64
3.5.1. Das perspectivas dos alunos	65
3.5.2. Das perspectivas dos professores	72
3.6. Caracterização do discurso oral dos alunos na discussão de tópicos: um evento de letramento acadêmico	78
3.6.1. A organização da aula de prática oral	79
3.6.2. A argumentação na produção oral	85
3.7. Discussão dos dados	92
CAPÍTULO IV- Implicações para a formação de professores de língua estrangeira	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXO I	119
ANEXO II	121
ANEXO III	125
ANEXO IV	128

## CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Esta dissertação nasceu de nossa experiência de trabalho como professor universitário de língua inglesa e trata da experiência de letramento que o sujeito letrado desenvolve em uma situação específica de uso da língua estrangeira (LE, daqui por diante), qual seja, a discussão oral de tópicos temáticos feita por alunos do curso de Letras de uma universidade privada do estado de São Paulo que forma professores de língua inglesa como LE.

O letramento é visto, aqui, não sob a simples ótica do domínio da leitura e da escrita enquanto decodificação, mas sim da perspectiva que propicia aos sujeitos condições para que os mesmos construam sentido do mundo da linguagem escrita e oral no qual estamos imersos (COURTS, 1992).

Iniciemos esta discussão fazendo alusão às condições de produção do discurso oral dos alunos, cujas falas estaremos analisando no decorrer desta exposição. Nesse sentido, distinguimos **discurso escolar** que pressupõe um letramento escolar e **discurso acadêmico** que, por sua vez, também pressupõe um letramento acadêmico.

Entendemos por **discurso escolar** aquele configurado no âmbito dos cursos de 1.º e 2.º graus e que referenda as práticas letradas desse ambiente. Esse discurso pressupõe, como já mencionamos, um **letramento escolar**, compreendido, neste estudo, como as práticas de leitura e escrita na escola, marcadamente voltadas para a realização de tarefas escolares. O **discurso acadêmico** é compreendido, aqui, como aquele que se

configura no âmbito do 3.º grau, referindo-se às práticas discursivas que se opõem necessariamente ao senso comum. Esse discurso pressupõe um letramento acadêmico sobre o qual estaremos discorrendo no decorrer de nossa exposição.

No contexto em questão (ensino de língua inglesa na universidade), o ensino é feito mediante uma situação formal em que há um respaldo institucional subjacente. Isso faz com que encontremos uma situação específica de letramento: o letramento escolarizado; ou seja, basicamente, toda a aquisição de LE (inglês) se processa no Instituto de Letras. Em outras palavras, não há, em geral, um contexto extra classe (família, comunidade) que funcione como apoio no processo de aprendizagem dessa LE.

O exposto acima pode causar estranheza, pois como justificar a chegada de alunos ao terceiro grau, sem conhecimentos até mesmo básicos da língua estrangeira que será seu objeto de profissionalização? E é a esse ponto que voltamos nossas considerações sobre o letramento neste ambiente. Acreditamos que o letramento, dentro deste contexto, implica a apropriação de um letramento específico que denominamos de letramento acadêmico.

O letramento acadêmico pode ser caracterizado de acordo com WILLIAMS & SNIPPER (1992:8), como a "habilidade de processar e interagir com um corpo de artefatos e idéias nos domínios específicos das instituições educacionais."

Esse tipo de letramento, segundo o autor supracitado, reflete a noção de que as pessoas letradas são aquelas que lêem literatura, filosofia, história, ensaios contemporâneos e

outros tipos de textos comumente enfrentados por alunos de graduação e pós-graduação das mais diversas áreas do conhecimento. Agrega-se a isso, ainda, a noção de que alunos universitários sejam capazes de escrever textos acadêmicos, ou mesmo escrever sobre tais textos. Por exemplo, toma-se como pressuposto que alguém que seja academicamente letrado seja capaz de ler um artigo sobre o modo de produção medieval e associá-lo com o modo de produção das sociedades modernas.

Decorre do que dissemos acima, que o sujeito academicamente letrado deva ser capaz de desenvolver uma metalinguagem pertinente, ao falar deste ou daquele assunto em uma determinada área do conhecimento. Essa metalinguagem poderá possibilitar, dentre outras coisas, que esse sujeito tenha a habilidade de manipular, analisar, e até mesmo resistir às imposições do próprio discurso acadêmico.

O letramento acadêmico pressupõe, desta forma, posturas que exigem do sujeito letrado uma relação com a linguagem, que extrapole aquela da literalidade. Exige, portanto, o domínio do funcionamento discursivo da linguagem e, seus meandros. Exige, sobretudo, que o sujeito exerça sua capacidade de argumentação.

Sendo assim, concordamos com KOCH (1987:19) quando afirma que o ato de argumentar, ou seja,

aquele que orienta o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia ...

Em decorrência disso, a experiência de argumentação parece ser indispensável ao sujeito academicamente letrado,

para que ele possa, dentre outras coisas, relativizar a crença, segundo a qual os discursos se apresentam neutros, sem ideologias subjacentes.

Ocorre, entretanto, que a relação letramento acadêmico x ambiente universitário não é automática. Temos observado que, no contexto foco deste estudo, os alunos parecem não apresentar um discurso condizente com aquilo que se teria como expectativa em termos de seus desempenhos acadêmicos, ou seja, seus discursos não se diferenciam em praticamente nenhum aspecto daqueles de pessoas que não se encontram no meio acadêmico. E isto se agrava ainda mais, tendo em vista o fato de que a instituição parece não entender que o letramento acadêmico é algo a ser construído e, porque não dizer, ensinado.

Aprofundar a discussão dessa questão remete-nos ao letramento escolar. Como se caracteriza a experiência de ler e escrever na escola de 1. e 2. graus, no que diz respeito à aquisição de LE?

A questão que se apresenta acima pode ser, pelo menos parcialmente respondida, se levarmos em conta as práticas letradas priorizadas no ensino de LE na escola, sobretudo aquela de 1. e 2. graus.

Basicamente, as atividades de ensino de LE na escola se caracterizam por repetições de modelos oferecidos pelos professores, preenchimento de lacunas, testes de múltipla escolha, uso do texto como pretexto para o ensino de gramática, dentre outros. E isso dentro de uma total e quase irreversível dependência do livro didático pelo professor que,

dada a sua formação, não raro o utiliza como fonte de conhecimento do assunto a ser abordado nesta ou naquela aula (Vide ALMEIDA FILHO, 1993; FRANZONI, 1992).

Podemos dizer, ainda, que a escola de 1.º e 2.º graus tem baixa expectativa no que se refere à aprendizagem de LE por seus alunos, configurando-se um quadro que é determinado "a priori": a escola sabe antecipadamente que não vai ensinar a LE apesar de propor-se a fazê-lo. E isso se confirma quando ouvimos, por exemplo, os alunos dizerem: "Ah! eu não sei nada de inglês e nunca vi outra coisa que não fosse o verbo to be". Acreditamos, no entanto, que tal postura não seja necessariamente consciente.

É preciso dizer, ainda, que a situação com relação à língua materna não é muito diferente. Pesquisas, (PATTO, 1981, SOARES, 1989, KLEIMAN ET ALII, 1990) mostram que, após anos de escolarização, os alunos não atingem o domínio da leitura e da escrita, ou melhor dizendo, das práticas de leitura e de escrita propostas pela escola.

É constitutivo desse ambiente, portanto, um jogo um tanto quanto velado, em que o professor supõe que ensina e o aluno supõe que aprende (conforme já se tornou senso comum), embora todos saibamos que o nível de proficiência alcançado por esses alunos na língua alvo está muito aquém das necessidades efetivas que o aprendiz possa vir a ter em circunstâncias acadêmicas futuras. Ele tem dificuldades, dentre outras coisas, de ler um texto em LE, uma das características do sujeito letrado.

Em poucas palavras, nesse cenário, o **Habitus de aprender** (BOURDIEU, 1991) configura-se como não aprender e se sustenta assim, ano após ano, do processo escolar.

Esse **habitus** a que nos referimos anteriormente é revelador, dentre outras coisas, da ausência de uma política de ensino de LE que abarque um nível mínimo de ensino, condizente, pelo menos, com aquilo que já se elaborou na literatura sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como podemos perceber, as questões apontadas acima acenam para uma realidade que nos impõe a constatação de que as práticas letradas da escola, sobretudo aquelas ligadas à leitura, destinam-se ao cumprimento de tarefas caracterizadamente desenvolvidas sem reflexão crítica e que são, via de regra, sustentadas pelo discurso escolar.

A reflexão leva-nos à percepção de um conflito inevitável entre o letramento acadêmico e o letramento escolar. Isso porque no ambiente universitário as regras do jogo se apresentam diferentemente. Não é possível usar os mesmos pressupostos de que se lança mão, quando se reflete sobre o letramento escolar. As práticas letradas, no letramento acadêmico, são feitas, pelo menos em princípio, para funcionar. Ou seja, ler um texto na universidade requer, dentre outras coisas, reflexão crítica que não pode ser adquirida abruptamente. Requer, no mínimo, a percepção de que a linguagem tem relações com o social e que essas relações são constituídas ideologicamente e, portanto, a linguagem apresenta marcas dessa ideologia, cabendo ao sujeito letrado

(leitor) assumir posicionamentos sobre o que lê.

É aqui que reside o ponto nevrálgico do conflito. Por um lado, o aluno traz sua experiência de aprendiz embasada em uma prática escolar de letramento. Por outro lado, a instituição universitária não reconhece isso e impõe o letramento acadêmico, como parâmetro de atuação para seus alunos, obviamente cumprindo seu papel institucional. Ou seja, toma-se como pressuposto aquilo que o aluno deveria saber e não o que ele efetivamente sabe.

O que se nota flagrante nessa questão é que as regras desse jogo não são devidamente elucidadas, o que parece provocar, dentre outras coisas, a impossibilidade de os alunos virem a adquirir o letramento acadêmico e, por conseguinte, o discurso acadêmico para se constituírem e serem constituídos pelo mesmo.

Configura-se, assim, uma mistura, ou melhor dizendo, um ponto de interseção em que se pode observar que os alunos não estando completamente inseridos dentro do discurso escolar, não estão também completamente inseridos dentro do discurso acadêmico.

É possível observar, dessa forma, que muitos alunos passam pela experiência de um curso universitário sem terem tido contatos efetivos com aquelas tarefas letradas pertinentes ao letramento acadêmico: desenvolvimento de ensaios, apresentação de seminários, por exemplo. Desenvolvem, simplesmente mecanismos que possam garantir a sobrevivência e/ou permanência dentro da instituição universidade, ou seja, cumprem as tarefas satisfatoriamente do ponto de vista

institucional, não chegando, via de regra, à aquisição do discurso acadêmico.

Tendo em vista o exposto acima, tentaremos analisar um evento de letramento<sup>2</sup> acadêmico em que os alunos discutem oralmente tópicos temáticos em Língua Inglesa, motivados pela leitura de textos extraídos, em sua maioria, de revistas tais como *Time*, *Newsweek*, *Reader's Digest*, dentre outras.

Interessa-nos saber, e é esta nossa pergunta de pesquisa maior, como se caracteriza o discurso oral dos alunos, em face das condições de produção descritas anteriormente e, em decorrência, qual a relação dessa produção com a experiência de letramento adquirida pelos alunos. Essa pergunta maior pode ser assim subdividida:

I - Qual ou quais as práticas de leitura características deste ambiente que perpassam a discussão de tópicos, evento de letramento focalizado?

II - De que maneira essa ou essas práticas influenciam a produção oral dos alunos, sobretudo no que diz respeito à argumentação oral dos mesmos?

III - Como os professores da instituição em questão concebem a leitura dos alunos? E qual a relação dessa concepção com o desenvolvimento do letramento dos alunos na Língua estrangeira?

---

2 - A noção de **evento de letramento** tem suas raízes na concepção sociolinguística de eventos de fala (speech events). Nesse estudo, assumimos o conceito de BARTON (1994) para quem eventos de letramento encerram aquelas ocasiões da vida cotidiana em que a escrita tem/exerce um determinado papel, constituindo uma primeira unidade básica de análise. Um exemplo clássico de evento de letramento, segundo o referido autor, é quando um adulto lê uma estória para uma criança à noite. Neste caso, é possível observar, dentre outras coisas, regularidades na interação que podem propiciar compreensão de aspectos do processo de aprendizagem de leitura e escrita.

IV - Como se posicionam os alunos em questão quanto ao fato de que serão futuros professores de Língua Inglesa? E qual a relação desse posicionamento com o desenvolvimento do letramento desses alunos no terceiro grau?

Como mencionamos anteriormente, esta pesquisa teve como contexto de investigação um Curso de Letras que forma professores de língua inglesa como LE, situado em uma universidade privada do estado de São Paulo.

Observamos, especificamente, as aulas da disciplina Prática Oral de Língua Inglesa do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras que se insere dentro de um elenco composto por outras cinco, quais sejam, Redação em Língua Inglesa, Leitura Intensiva em Língua Inglesa, Didática Geral, Psicologia Educacional e Literatura de Língua Inglesa.

A referida disciplina foi a escolhida, tendo em vista o evento de letramento que a mesma encerra, ou seja, a discussão de tópicos temáticos em Língua Inglesa.

Cabe ressaltar que este trabalho se caracteriza como sendo de cunho etnográfico (ERICKSON, 1986). Sendo assim, constituíram-se como instrumentos de coleta dos dados que compuseram o **corpus** desta pesquisa:

- a) Gravações em vídeo (3) e em áudio (18) de aulas de Prática Oral;
- b) Diários de campo referentes às aulas gravadas;
- c) Questionários informativos aplicados a alunos e a professores da instituição pesquisada (Anexo I).

Além dos itens acima, foram utilizados também, como fonte de dados, as ementas dos cursos de Prática Oral ministrados na instituição observada (AnexoII). Apesar de o enfoque primário da análise se concentrar nas aulas gravadas, esses

outros itens mencionados contribuíram, de forma a prover um contexto secundário para a análise como um todo.

Este trabalho compreende outras três partes, além dessa introdução. No segundo capítulo, estaremos discutindo a questão do letramento, o que configura o arcabouço teórico da dissertação. No capítulo terceiro, estaremos analisando o corpus da pesquisa, buscando caracterizar o discurso oral dos alunos e as implicações dessa produção para o acesso ao discurso acadêmico dos mesmos. No último capítulo, serão apresentadas possíveis implicações dos resultados da análise para a formação de professores de Língua Estrangeira.

## CAPÍTULO II - LETRAMENTO

### 2.0. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, faremos considerações a respeito dos estudos realizados sobre letramento desde aquelas concepções mais tradicionais de abordagem do assunto, até aquelas calcadas em perspectivas psicossociais e antropológicas, chegando, finalmente, a uma abordagem que reflete sobre a questão, a partir do ponto de vista discursivo. Assumiremos como apoio teórico as reflexões de GEE (1990), sobre letramento que serão explicitadas ao longo desta exposição.

Além disso, este capítulo abordará também as relações entre letramento e aquisição de LE e as relações entre letramento, prática de linguagem oral, leitura e argumentação.

A palavra letramento<sup>3</sup> se constitui como um termo polêmico. Esse termo, segundo GEE (op.cit), pode ser usado de maneiras bastante diversas, a partir de vários pontos de vista, como por exemplo, o cognitivo, o social, o cultural e o antropológico, dentre outros. Cada escolha incorpora uma

---

3 - Segundo KLEIMAN (1995), o termo **letramento** teria sido **cunhado** por Mary Kato em 1986.(KATO, 1986:7). De acordo com GNERRE (1987:27), o inglês é a única língua que dispõe de uma palavra como **literacy** que faz referência de forma abstrata a todos os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com a prática de escrever. Ainda segundo esse mesmo autor, encontra-se no **New English Dictionary on Historical Principles** que a palavra **literacy** foi usada pela primeira vez em inglês nos Estados Unidos no final do século passado como o oposto de **illiteracy**, palavra que já se encontrava documentada na Inglaterra desde 1660. Dessa forma, Gnerre ressalta que a palavra **literacy** apareceu como o oposto positivo de um nome preexistente de sentido negativo, ou seja, falta de capacidade de ler e escrever.

teoria, seja velada ou ideologicamente aberta, acerca da distribuição dos bens sociais.

GEE (op.cit) afirma, ainda, que, normalmente, o sentido atribuído à palavra letramento se limita a definir o termo como a habilidade de ler e escrever. O referido autor considera problemática essa concepção, uma vez que a mesma situa o fenômeno em nível do sujeito, encarado individualmente, e não na sociedade da qual esse sujeito faz parte.

Concordamos com GEE e consideramos que nessa perspectiva em que o letramento é entendido simplesmente como a habilidade de ler e escrever, as várias maneiras, através das quais a escrita, a leitura e a linguagem se interrelacionam com as instâncias do poder e do desejo na vida social, se apresentam de forma obscura, caracterizando-se pela falta de explicitação.

Há, notadamente, uma ênfase no que se convencionou chamar de letramento funcional, ou seja, habilidades necessárias para que o indivíduo "funcione" no mercado de trabalho da sociedade em que vive. Dessa forma, o letramento é medido, quantificado como o tempo, o dinheiro e o trabalho, característica das sociedades cujo modo de produção é capitalista.

A concepção de letramento, entendida meramente como a habilidade de ler e escrever, apresenta-se profundamente problemática. Tal concepção considera o fenômeno do letramento fora de qualquer contexto social e o trata como uma habilidade cognitiva autônoma, associal, referindo-se pouco ou mesmo nada

às relações humanas. Agrega-se a isso o fato de que a referida concepção de letramento não relaciona as conexões do fenômeno com o poder político, com a identidade social, e com as ideologias.

A postura até então apresentada se coloca inevitavelmente a serviço de privilegiar certos tipos de letramento, assim como certos tipos de sujeitos.

Entender o letramento numa concepção tradicionalista, sugere a sustentação, portanto, de alguns mitos<sup>4</sup>. Do ponto de vista cultural, admite-se que o letramento é a condição *sine qua non* das culturas "modernas", que se caracterizam por serem complexas e sofisticadas. Já, ao nível do indivíduo, considera-se que o letramento conduza a ordens superiores de raciocínio e/ou inteligência, conforme estaremos mostrando logo em seguida. Encontramos, ainda, a crença de que o letramento pudesse trazer prosperidade, ascensão social automática.

Faz-se interessante observar que, via de regra, não há considerações favoráveis aos aspectos positivos das culturas orais. Tais culturas são taxadas de culturas sem "tradição escrita", o que eleva a escrita a uma condição demasiadamente privilegiada face à oralidade. Platão (apud GEE, op.cit), mais especificamente no diálogo de Fedro, pondera sobre os perigos que o *logos* escrito abarcaria.

Para Platão, a escrita levava à deterioração da memória humana assim como a uma visão do conhecimento que era tanto

---

4 - A palavra *mitos* foi usada neste contexto como sinônimo de crenças, não configurando nenhuma especificidade atribuída a ela na área da filosofia.

"fácil" quanto "falsa". Dessa forma, a escrita permitia, ou talvez, até encorajava uma confiança no texto escrito, como uma "muleta externa".

Acerca da escrita, Platão também entendia que uma pessoa só sabia aquilo que podia refletir e defender em um diálogo, face a face com outra pessoa. Segundo o autor, as pessoas se sentiriam tentadas a tomar as palavras do texto escrito como autoridade final, devido às suas qualidades como clareza, explicitação, completude, fechamento e auto-suficiência.

Também com relação à fala, Platão faz considerações relevantes, não estabelecendo, obviamente, uma relação dicotômica entre escrita e fala. Ele estendeu sua crítica aos poetas, e em particular a Homero, o grande representante da cultura oral florescente que precedia o letramento grego. Segundo ele, a cultura oral armazenava o seu conhecimento, valores e normas nos grandes épicos orais (Iliada, Odisséia), passados de geração a geração.

Para assegurar que esses épicos não se perdessem e com eles, o conhecimento cultural e os valores que armazenavam, eles deveriam ser altamente memorizáveis (no sentido de serem guardados na memória). Assim, eram altamente dramáticos, construídos ao redor de uma ação e, rítmicos, aspectos que facilitavam a sua memorização.

Platão argumentava, no entanto, que a tradição oral, através do drama, ludibriava os gregos, encorajando-os a tomar como dados os conteúdos dos épicos, uma vez que eles aceitassem acriticamente os valores tradicionais de sua

cultura.

É preciso, agora, verificar o que está por trás dessas considerações platônicas sobre a escrita e a fala. Concordamos com GEE (op.cit.) quando afirma que o ataque de Platão à escrita leva-nos a buscar um sentido a mais para tal fato. A objeção de Platão com relação ao texto escrito, ou melhor, o medo de que esse texto escrito caísse em mãos "erradas", centrava-se na idéia de que o texto escrito não poderia se defender das inúmeras interpretações que pudesse vir a sofrer, caso não estivesse em mãos "certas".

Tratava-se, portanto, de uma objeção ao fato de que o leitor pudesse livremente interpretar o texto sem que o autor, autoridade do texto, pudesse "corrigir" tais interpretações ou, em outras palavras, determinar quais deveriam ser as interpretações cabíveis.

GEE argumenta, ainda, nessa mesma linha de raciocínio, que Platão queria, na verdade, que o autor ficasse como uma voz atrás do texto para reforçar interpretações canônicas, interpretações essas que seriam consideradas corretas pela natureza inerentemente superior dos filósofos reis. Isso também nos reporta ao tipo de sociedade preconizado por Platão e que vemos descrito na obra intitulada "A República", qual seja, aquela em que há "iluminados" que devem tutelar aqueles que não o são. RICOEUR (1976:39) sugere que:

Este ataque platônico à escrita não é um exemplo isolado na história de nossa cultura. Rousseau e Bergson, por exemplo, estabelecem uma relação, por razões diferentes, entre os males principais que assolam a civilização e a escrita ... A

fragmentação da comunidade de falantes, a divisão da terra, a analiticidade do pensamento, e o dogmatismo foram todos originados com a escrita.

A partir da reflexão feita até agora, parece-nos não ser possível a manutenção da dicotomia fala/escrita. Em outras palavras, concordamos com TANNEN (1980) e com HORNBERGER (1989) sobre a apresentação da relação entre a oralidade e a escrita em um **continuum**, não se configurando como pontos que necessariamente se polarizam.

Resta-nos, ainda nesta seção, diferenciar letramento de alfabetização. Nesse sentido, cumpre-nos citar KLEIMAN (1995:15) que afirma que

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o **impacto social da escrita** dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Não podemos deixar de mencionar que as conotações escolares que destacam as habilidades individuais e que caracterizam o conceito de alfabetização, referidas anteriormente, não constituem o conceito de alfabetização para FREIRE (1970), para quem a alfabetização deve levar o analfabeto a desenvolver a consciência crítica, introduzindo-o num processo real de democratização e de libertação.

KLEIMAN (op.cit) reforça o que foi dito anteriormente, ao enfatizar que o conceito de letramento ultrapassa o "mundo da escrita", da forma como é concebida pelas instituições que

tentam introduzir os sujeitos nesse mundo. A autora supracitada aponta, a título de exemplo, o caso da escola que se preocupa não necessariamente com uma prática de letramento como prática social, mas com um único tipo de letramento - a alfabetização - preocupada com o processo de aquisição de códigos alfabéticos, numéricos, processo esse concebido, via de regra, em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Em seguida, passaremos a descrever estudos feitos na área, elucidando os diversos enfoques através dos quais se considerou e ainda se considera o fenômeno do letramento.

## 2.1. ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO

A história do pensamento humano vem se pautando por dicotomias. GEE (1986) mostra que há, basicamente, duas correntes com relação aos estudos sobre letramento. A primeira relata que, em estudos antropológicos, o termo **letrado** (dentro da dicotomia letrado/não letrado) substituiu o termo **civilizado** na dicotomia mais antiga civilizado/primitivo. A distinção entre culturas diferentes, verificada na dicotomia culturas letradas/culturas não letradas passou a ser aplicada a diferentes grupos sociais nas sociedades modernas e tecnológicas, caracterizando-as como aquelas que apresentavam um letramento restrito e aquelas que apresentavam um letramento completo, satisfatório (restrict literacy x full literacy).

Com isso, passou-se a fazer uma ligação entre letramento e habilidades mentais tais como a analítica, a lógica, ou o pensamento abstrato. Essa tendência trata da questão através de dicotomias, desconsiderando a dimensão plural por que passa o letramento. A partir da apreciação que o autor faz dessa primeira corrente, torna-se evidente que há por parte das sociedades modernas, uma expectativa de letramento que exige X de seus membros. Essa expectativa é estabelecida "a priori", encarregando-se, inclusive, de determinar quais os membros da sociedade terão acesso a esse letramento. Dentro dessa perspectiva, torna-se natural, e até esperado, que boa parte dos membros da sociedade não sejam sujeitos letrados e que estejam, portanto, à margem dessa sociedade.

Ocorre, no entanto, que outros estudos sobre letramento, notadamente dentro de uma abordagem sociocultural, surgiram ao longo da década passada. De acordo com GEE (1990), novos estudos combinam trabalhos em Lingüística, Psicologia Social, Antropologia e Educação, e constituem um campo interdisciplinar emergente. Esses novos estudos, assim chamados, têm sua origem na descrença do antigo contraste entre cultura oral e cultura letrada. Sendo assim, da desconstrução desse contraste surgem abordagens mais contemporâneas que vêem o letramento não como algo singular, mas como letramentos inseridos num conjunto plural de práticas sociais. A partir de agora, apresentaremos uma seqüência de autores e os seus respectivos posicionamentos quanto aos estudos sobre letramento.

OLSON (1977) e ONG (1982) apresentam uma visão humanista do letramento. Esses autores argumentam que o letramento altera a qualidade da própria mente, mudando a maneira através da qual as pessoas vêem o mundo, fundamentalmente mudando a maneira de elas pensarem, dando-lhes a habilidade de raciocinar abstratamente. Esses autores afirmam que o pensamento abstrato é impossível na ausência da habilidade de ler e escrever.

As afirmações de OLSON e ONG são usadas, via de regra, para ajudar a manter programas de imersão monolíngüe, sustentando a idéia de que o Inglês Padrão, por exemplo, tem conseqüências cognitivas positivas.

SCRIBNER & COLE (1981) repudiam a idéia de que o letramento tenha efeitos mensuráveis na cognição, inserindo-se em estudos sobre o letramento, que consideram o fenômeno a partir da óptica psicossocial. Para os referidos autores, qualquer definição ou consideração sobre o letramento deve levar em conta os contextos nos quais o mesmo se desenvolve.

É importante dizer que a questão dos efeitos cognitivos do letramento foi redefinida pelo trabalho de SCRIBNER & COLE em Vai, Libéria. Os autores examinaram uma questão crucial, qual seja, seria o letramento ou a escolarização formal que afetaria o funcionamento mental? Pode alguém distinguir entre os efeitos de formas de letramento usadas para diferentes funções na vida de um indivíduo ou de uma sociedade?

A pesquisa desses autores mostra claramente que o que importa não é o letramento como algo descontextualizado (ler e

escrever), mas as práticas sociais nas quais as pessoas são introduzidas como parte de um grupo social, ou seja, como aluno na escola, membro de um grupo religioso, esportivo etc. Em uma palavra, os autores em questão mostraram que não são apenas os fatores psicológicos aqueles que interferem no desempenho das atividades cognitivas.

O trabalho de SCRIBNER & COLE chama a atenção para o que STREET (1984), em seu livro, chama de modelo autônomo de letramento, ou seja, a crença de que o letramento (ou a escolarização para aquele propósito) tem efeitos cognitivos à parte do contexto no qual ele se insere e os usos para os quais ele é destinado numa determinada cultura.

STREET (op.cit) propõe o modelo ideológico de letramento. Este tenta compreender o letramento em termos das práticas sociais concretas e tenta teorizar sobre o letramento em termos das ideologias nas quais diferentes letramentos estão embutidos. O letramento, segundo STREET, seja de qualquer tipo, apenas tem conseqüências quando ele age com um número grande de outros fatores, incluindo condições econômicas e políticas de uma cultura ou grupo social.

O trabalho clássico de HEATH (1983) **Ways with Words** referenda, de certa forma, o que postula STREET. Constituindo-se de um estudo etnográfico das maneiras através das quais o letramento se encontra inserido no contexto cultural de três comunidades em Piedmont Carolinas nos Estados Unidos da América, a referida autora analisa as maneiras através das quais esses três diferentes grupos sociais

elaboram conhecimento do ambiente, com especial atenção aos tipos de eventos de letramento que estão envolvidos na apreensão desse conhecimento.

Podemos dizer que, tanto o trabalho de STREET quanto o de HEATH, enfocam os aspectos sociais do letramento. E, nesse caso, sob o ponto de vista antropológico.

Também o estudo de SCOLLON & SCOLLON (1981) focaliza os aspectos sociais do letramento, notadamente, sob o ponto de vista sociológico. Esses autores ponderam que padrões de discurso refletem um conjunto particular da realidade ou visão de mundo adotado pela cultura e estão entre as expressões mais fortes da identidade cultural e pessoal.

Os estudos sobre letramento de SCRIBNER & COLE, SCOLLON & SCOLLON, HEATH e STREET, anteriormente apresentados, rompem com aqueles outros de OLSON E ONG, por exemplo, que ligavam a aquisição da escrita ao aumento da capacidade cognitiva do indivíduo e à evolução social daqueles que fazem uso da escrita.

Cabe salientar que, no Brasil, não são muitos os estudos sobre letramento. KLEIMAN (1995:15) afirma, no entanto, que os estudos sobre letramento no Brasil:

estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cujas respostas possam vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

As palavras de KLEIMAN, citadas acima, permitem-nos dizer que a concepção de letramento adotada pela autora se insere dentro daquela perspectiva que reconhece a natureza social do fenômeno, preocupando-se, basicamente, dentro dessa perspectiva, com o "impacto social da escrita"<sup>5</sup>.

Nesse sentido, o trabalho de KLEIMAN (1995), a que nos referimos anteriormente, se constitui de uma organização de estudos sobre o letramento a partir de vários pontos de vista diferentes, advindos de pesquisadores brasileiros que estão investigando questões pertinentes sobre o fenômeno do letramento nos mais diversos contextos. Essa obra, portanto, se divide em três partes que julgamos representativas dos tipos de trabalhos sobre letramento, feitos no Brasil.

A primeira parte trata dos modos de participação da oralidade no letramento, focalizando as várias faces da relação entre a oralidade e a escrita. Três são os trabalhos que compõem essa seção: **Concepções não valorizadas da escrita: A escrita como um outro modo de falar** de Roxane H. Rojo, **A oralidade na construção de leitura por crianças de meios iletrados** de Sylvia B.Terzi e **Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula** de Stella M.Bortoni.

Esses estudos sobre letramento a partir do componente oral do fenômeno contribuem significativamente, a nosso ver, para essa área de estudo, visto que são recentes e até então

---

5 - O termo **impacto social da escrita** pode ser encontrado em outro trabalho da autora: KLEIMAN (1991)

não se constituíam como foco de interesse de pesquisadores. Nossa pesquisa, por exemplo, aborda a questão do desenvolvimento do letramento na LE, a partir do componente oral.

A segunda parte focaliza a relação dos sujeitos não-escolarizados na sociedade brasileira. O primeiro trabalho dessa parte é de Marta Kohl de Oliveira que trata do modo específico de inserção na sociedade dos grupos não letrados. O trabalho de Ignês Signorini, segundo dessa seção, focaliza as dificuldades de grupos culturalmente diferentes, no letramento via escolarização. O último trabalho dessa parte, intitulado **Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres** de Izabel Magalhães, apresenta um estudo em que a questão do gênero enquanto categoria social é focalizada, mostrando os aspectos relativos à identidade de uma mulher analfabeta com os aspectos do poder e da violência nas relações da mulher na sociedade.

A terceira e última parte é denominada **verso e reverso do analfabetismo**. O texto de Maria de Lourdes Meirelles Matencio **Analfabetismo na Mídia: conceitos e imagens sobre o letramento** analisa textos jornalísticos publicados por ocasião do Ano Internacional da Alfabetização, caracterizando a concepção de letramento estampada nos mesmos. **Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto** de Ivani Ratto, último texto dessa parte, traz para análise as estratégias lexicais e argumentativas empreendidas por um líder sindical para se firmar como um representante legítimo

nas interações com grupos escolarizados.

Como dissemos anteriormente, a compilação de pesquisas sobre letramento, realizada por KLEIMAN nos parece capaz de ilustrar as tendências das pesquisas atuais sobre letramento.

Ainda com relação aos trabalhos sobre letramento no Brasil, faz-se importante mencionar o trabalho de Paulo Freire nessa área.

Como foi dito anteriormente, FREIRE (1970) não usa o termo letramento, mas alfabetização. E o processo de alfabetização para o autor está inserido dentro de uma visão mais ampla de educação que ele próprio intitula de educação libertadora. Dentro dessa perspectiva, FREIRE acredita que alfabetizar implica fazer com que as pessoas se tornem questionadoras ativas, da realidade social que as circunda.

Em suas próprias palavras, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura da palavra implica continuamente em ler o mundo" (FREIRE,1991:139). Podemos observar que a proposta de FREIRE engloba uma transformação da ordem social através da conscientização dos indivíduos sobre a realidade social na qual estão inseridos. A alfabetização, para FREIRE, portanto, se constitui como um movimento dinâmico, que aponta para a possibilidade de libertação do homem das opressões por ele vividas na sociedade que, basicamente, se pauta pela desigualdade e diferença de acesso aos bens sociais.

O conceito de alfabetização de FREIRE está intimamente relacionado ao de letramento postulado nos trabalhos citados

anteriormente cujos estudos consideram os aspectos sociais vinculados ao letramento, visto que para FREIRE a alfabetização consiste, tanto no processo através do qual o indivíduo adquire o código da escrita, quanto nas práticas relacionadas ao uso da escrita no contexto social mais amplo.

Isso nos permite dizer que o trabalho de FREIRE nessa área pode ser considerado como o precursor dos demais, já que a perspectiva freireana data de há, pelo menos, trinta anos.

## 2.2. LETRAMENTO E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Passamos, agora, a algumas considerações sobre as relações entre o letramento e a aquisição de uma LE.

Inicialmente, parece-nos senso comum que o objetivo principal de quem ensina uma LE é o de levar o aluno a ler, escrever, falar e ouvir de uma maneira satisfatória, de tal forma que esse aluno atenda às exigências mínimas de um perfil de sujeito considerado fluente na língua alvo. Via de regra, a fluência exigida desse sujeito se limita ao domínio de um código escrito e falado. E isso nos permite dizer que a realidade do letramento desenvolvido em LE não é diferente daquela que descrevemos anteriormente, ou seja, uma concepção tradicionalista que enfatiza a aquisição de um código escrito e falado.

Em outras palavras, tudo leva a crer que a concepção de letramento que permeia as práticas letradas na aquisição de

uma LE é aquela dita funcional. Neste estudo, entretanto, o desenvolvimento do letramento em língua estrangeira é entendido como um fenômeno que não se encerra com a aquisição de um código escrito e/ou falado, para a realização de tarefas funcionais como descrevemos anteriormente.

É preciso notar, contudo, que a orientação funcional de letramento em LE, a que nos referimos anteriormente, se apresenta como uma tradição muito marcada no ensino e aprendizagem de línguas, advinda de posicionamentos determinados que encaram a escrita e a oralidade em uma LE de uma forma reducionista.

Nesse sentido, parece-nos pertinente verificar o enfoque de pesquisa em aquisição de segundas línguas e/ou línguas estrangeiras, assim como as concepções de letramento, subjacentes na história do ensino e aprendizagem de línguas que, de alguma forma, a nosso ver, parecem ter contribuído para uma prática tradicional de letramento, conforme postulamos anteriormente.

As teorias de aquisição de línguas em Lingüística Aplicada basearam-se na exploração das implicações da proposta do mecanismo de aquisição inata de língua de CHOMSKY (1968). Dentro dessa perspectiva, a aprendizagem de línguas passou a ser vista como um processo no qual o aprendiz exercia o papel principal, criativamente construindo o sistema da língua por si próprio, e usando a evidência dada no ambiente. Essa postura chocava-se frontalmente com a visão behaviorista que entendia a aprendizagem de línguas como formação de hábitos,

verificada, por exemplo, em métodos audiolinguais que se baseavam em repetições e memorização, reservando ao aluno o papel de um elemento passivo que nenhuma experiência trazia para a sala de aula.

Foi nesse contexto influenciado por CHOMSKY que KRASHEN (1981) apresentou o seu modelo de aquisição natural. Esse autor sugeriu que a língua fosse essencialmente "adquirida" e não ensinada, mesmo na sala de aula formal. O ensino poderia apenas ajudar a "treinar" o aluno a monitorar o seu uso de língua, assim como a fazer correções em determinadas circunstâncias. Ainda, segundo KRASHEN, os processos de aquisição de linguagem exigiriam o que ele chama de insumo. Tal insumo deveria ser compreensível, sendo reservado ao professor o papel de prover ao aluno o ambiente necessário para que a aquisição se processasse<sup>6</sup>.

---

6 - Chamamos a atenção, aqui, para o fato de que, para KRASHEN, o conteúdo do curriculum não parece ser importante desde que seja compreensível. Entretanto, tal conteúdo pode ser importante para que se saiba o que está sendo trabalhado através das atividades de sala de aula, uma vez que forma e sentido estão interligados, a língua passa a ser vista não como um sistema isolado, mas como uma prática social na qual certas posições são oferecidas em detrimento de outras. MACHADO (1992:22), quando se refere aos estudos acerca do insumo, pondera que KRASHEN "ao dizer que o aprendiz 'recebe' insumo, este último sugere que esse aprendiz é um mero receptor e, conseqüentemente, o processo de compreensão é entendido como receptivo". A referida autora considera, ainda, que a posição de KRASHEN com relação ao processo de compreensão "retoma a visão tradicional da compreensão não espaldando a nova perspectiva desse processo que é ativa por construir e possibilitar a negociação de sentidos". Em uma palavra, "o fato de o insumo ser compreensível não implica que a compreensibilidade deva caracterizar todo insumo."

É importante notar que outros autores, além de KRASHEN, também defendem a idéia de aquisição natural.

HOWATT (1984) afirma que nós aprendemos uma língua naturalmente, vivendo, trabalhando, interagindo com outras pessoas que falam essa língua como sua língua materna. STERN (1983) define aprendizagem natural de língua como aquela em que não há nenhuma influência formal através do ensino.

A literatura sobre aquisição natural de línguas descreve, ainda, uma outra maneira de se encarar a aquisição natural. Trata-se da defesa da idéia de que a aquisição natural seja análoga à maneira como uma criança adquire sua primeira língua, ou seja, sem focalização na forma lingüística propriamente dita como afirma KRASHEN (op.cit.).

Apesar de a idéia de aquisição natural ter influenciado, sobremaneira, as discussões sobre metodologia, nos anos 80, ela não se constituiu em um ponto consensual.

BOURNE (1988, 1992) apresenta várias críticas aos defensores da aquisição natural, sugerindo que esse tipo de concepção de aquisição de segundas línguas se mostra como uma pedagogia mascarada. Vejamos alguns pontos levantados pela autora.

Inicialmente, BOURNE não concorda com a afirmação de que aprendemos uma língua naturalmente através da vivência, trabalho e interação com outras pessoas que falam a língua, conforme postulou HOWATT (op.cit). Para BOURNE, as afirmações de HOWATT não levam em conta que mesmo essa maneira de aprender não é menos cultural e socialmente influenciada do

que a aprendizagem formal.

Outro ponto relevante, segundo a autora, diz respeito ao fato de que pesquisadores de aquisição de primeira língua (URWIN, 1984; BRUNER, 1977; LOCK AND FISHER, 1984 apud BOURNE, op.cit.) afirmam que a criança aprende através da inserção em práticas sociais nas quais ela, gradualmente, começa a assumir o seu próprio caminho. Isso para dizer que mesmo na aquisição de uma primeira língua, a criança tem que se adaptar a uma situação específica que é cultural e não natural.

As observações feitas por BOURNE, até agora, com relação à questão da aquisição natural, parecem-nos pertinentes e desembocam em uma crítica à pesquisa sobre aquisição de segundas línguas. Ainda, segundo a autora, esse tipo de pesquisa ignorou as especificidades do contexto da aprendizagem, tentando, sobretudo, descobrir até que ponto o aluno seguiria um "programa interno"<sup>7</sup> na busca de uma norma alvo. Esses estudos eram geralmente feitos através da catalogação da ordem de aquisição de morfemas. O trabalho de BOURNE sugere, então, que essa tradição de pesquisa em segunda língua tende a desconsiderar os fatores sociais e ideológicos subjacentes a todo processo de aquisição de uma segunda língua. Por conseguinte, verificamos também que a concepção de linguagem, dentro dessa perspectiva, se apresenta como ahistórica, associal. A língua é vista, portanto, como um

---

7 - **Inbuilt syllabus** é a expressão utilizada por BOURNE (op.cit).

sistema estruturalmente relacionado, de elementos para a codificação de sentidos.

Como dissemos no início desta reflexão, o letramento que se processa numa LE, dentro deste tipo de concepção de aquisição de segunda língua, fica reduzido ao trabalho de aquisição de um código que se postula neutro, código esse que se explica por si mesmo, desprovido de implicações socioculturais. Em outras palavras, ler e escrever em uma LE não traz nenhuma outra implicação a não ser aquela de "dominar" o código lingüístico por ele mesmo.

Cumpramos abordar, ainda, a influência do movimento comunicativo<sup>8</sup> e a concepção de linguagem a ele subjacente. Tal movimento enfatiza a dimensão semântica e comunicativa mais do que as características gramaticais da língua, levando a uma especificação e a uma organização do conteúdo do ensino de línguas através de categorias de sentido e função, mais do que elementos de estrutura e gramática.

O trabalho de WILKINS (1976) é uma tentativa de explicitar as implicações dessa visão, ou seja, um programa nocional-funcional não incluiria apenas elementos de gramática e/ou elementos lexicais, mas também tópicos, noções e conceitos de que o aluno precisaria para se comunicar.

---

8 - Ao falarmos de Movimento Comunicativo neste estudo, estamos nos referindo à fase nocional-funcional do mesmo, visto que acreditamos ser essa fase a mais representativa das características do movimento. Reconhecemos, no entanto, que as discussões sobre o mesmo não se encontram limitadas a essa fase. A título de exemplo, fazemos menção às reflexões de BIZON (1994).

Aparece, nesse movimento, a noção de competência comunicativa<sup>9</sup> (HYMES, 1972), em que se apregoa a habilidade de o falante ser capaz de usar a língua alvo no contexto social apropriadamente. A aplicação desse conceito no ensino de línguas levou, via de regra, à apresentação de regras descontextualizadas que faziam com que os alunos tivessem que memorizar funções comunicativas, a exemplo do que se fazia quando das memorizações de estruturas gramaticais.

Ainda, a esse respeito, é importante dizer que se faz necessário o questionamento do próprio conceito de comunicação<sup>10</sup>. Parece-nos que com o advento do movimento

---

9 - FONTÁO DO PATROCÍNIO (1993:54) revê o conceito de competência comunicativa, tendo como ponto de partida os estudos de CANALE (1983). Segundo FONTÁO as considerações de CANALE sobre o assunto apresentam-se problemáticas tendo em vista :(1) "a ausência de um componente cognitivo no que o autor considera 'conhecimentos e habilidades exigidos para a comunicação' em sua definição sobre o conceito".(2) o fato de "a concepção sobre cada um dos componentes (gramatical, sociolinguístico, discursivo e estratégico) parecer bastante linear. O estratégico, por exemplo, se resume a compensar falhas ou otimizar a produção dos outros três componentes." Sendo assim, a referida autora opta por considerar a competência comunicativa sob a perspectiva vygotskyana que "significa partir da premissa de que o conhecimento subjacente à competência comunicativa é um conhecimento construído dinamicamente, devendo-se levar em consideração a relação com o outro e o contexto em que essa relação se inscreve (...)".

---

10 - FRANZONI (1992) faz um trabalho em que revisa os conceitos de comunicação usados pelas teorias de ensino/aprendizagem de línguas, chamando a atenção para o fato de que usar responsabilmente o conceito de comunicação é acima de tudo perceber que, se o conceito de comunicação se tem mostrado insuficiente para abarcar o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, é sobretudo porque esse processo envolve não apenas a comunicação, mas também a não comunicação.

comunicativo no ensino de línguas, passou-se a priorizar a comunicação como ponto chave da aprendizagem. A intenção comunicativa do falante tornou-se o objetivo principal do ensino. Não se levou em conta, no entanto, que ao aprender uma LE, o aluno está também buscando um lugar de onde ele possa falar, colocando-se a si mesmo em relação a uma outra cultura, a uma outra história, uma história de um outro povo, um dizer de um outro povo, conforme pondera LAGAZZI (1988). Atingir essa perspectiva ultrapassa, a nosso ver, o domínio comunicativo de uma LE.

Percebemos que a visão de língua incorporada pelo movimento comunicativo pode ser definida como funcional. Nessa visão, a língua é um veículo para a expressão de um sentido funcional (que expressões usar, por exemplo, para cumprimentar na língua alvo). Ler e escrever, dentro da perspectiva comunicativa, parece corresponder, então, à execução de interlocuções pré-estabelecidas, já que, quando se fala em competência comunicativa espera-se que o aluno seja comunicativamente competente dentro de uma língua padrão. Isso sugere que as situações de interlocução são idealizadas quando, na verdade, sabemos que tais situações não o são, uma vez que são marcadas por circunstâncias conflitivas, determinadas pelas condições de produção dos discursos dos interlocutores, em situações específicas.

Em linhas gerais, esse parece ser o quadro em que se insere a tradição de desenvolvimento do letramento em LE.

### 2.3. LETRAMENTO E DISCURSO

A reflexão feita até agora leva-nos a crer na não possibilidade de considerar o letramento como a habilidade de ler e escrever, mas sim de focar as considerações sobre o fenômeno a partir das relações sociais e das práticas sociais e, sobretudo, discursivas que o encerram.

Nesse sentido, para que possamos definir letramento em uma outra perspectiva que não aquela que o reduz a simples habilidade de ler e escrever, devemos considerar uma série de outros conceitos que, via de regra, são tidos como pontos não questionáveis, mas que, na verdade, a nosso ver, devem ser discutidos.

Verifiquemos, inicialmente, a questão da gramática, do uso e do discurso.

Seria possível afirmar que um indivíduo pode saber a gramática de uma língua e ainda assim não saber usar aquela língua apropriadamente. E se pensarmos nos aprendizes de LE, por exemplo, aprendizes de língua inglesa, notaremos que tal fato é constantemente usual em seus processos de ensino/aprendizagem. A tradição gramatical ainda é muito forte no ensino de LE, o que é referendado pelo não acompanhamento de teorias mais recentes de ensino de LE por parte da grande maioria dos profissionais da área, dentre outros aspectos.

Parece-nos claro, portanto, que o importante não é o estudo da gramática por si mesma, mas uma postura que permita considerar que o relevante numa situação de interlocução não é

falar gramaticalmente correto, mas saber dizer o que se quer dizer apropriadamente.

O que se postulou acima é, no mínimo, controverso. Falar naquilo que é apropriado implica assumir que o sujeito não é totalmente livre para dizer o que quer da forma que quer em qualquer lugar. Em outras palavras, é o ambiente social que determina aquilo que o sujeito pode e deve dizer nesta ou naquela situação. Acresce-se a isso, ainda, o fato de que é na interação com o outro que se dará a possibilidade de haver uma interlocução entre sujeitos na qual, pela própria natureza conflitiva da linguagem, perceberemos, também, a natureza conflitiva dessa interlocução. Não é porque um sujeito X diz A, que um sujeito Y entenderá A.

É importante dizer, ainda, que essa interlocução a que nos referimos anteriormente se dará dentro de uma identidade social particular, identidade essa composta de palavras, ações, valores e atitudes que fazem com que o sujeito interaja dinamicamente, incluindo, aí, a perspectiva de lidar com aquilo que não é necessariamente previsível.

Notamos, então, que em qualquer momento que nos colocamos em um processo de interação com o outro, nós o fazemos enquanto desempenhadores de papéis sociais que encerram valores, crenças e atitudes determinadas. O que é importante, desta forma, não é a gramática, mas as combinações entre o dizer, escrever, fazer, ser, valorizar etc. Denominamos essas combinações de Discurso. No dizer de GEE (op.cit:140), são "maneiras de estar no mundo, ou formas de vida que integram

"maneiras de estar no mundo, ou formas de vida que integram palavras, atos, valores, crenças, atitudes, identidades sociais assim como gestos, olhares, posições de corpo e roupas".

Dentro do que disse o autor supracitado, outra maneira de se encarar o discurso, ou melhor, discursos é que esses se constituem em maneiras de evidenciar através de palavras, ações, crenças e valores que um sujeito pertence a um determinado grupo social. Sendo assim, presenciemos sujeitos que se associam a outros tendo em comum um conjunto de interesses.

As considerações acima remetem-nos ao conceito de formação discursiva.

PECHEUX (1990) postula que uma formação discursiva encerra um conjunto de enunciados marcados pelas mesmas "regras de formação". A formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica e determina o que pode e deve ser dito a partir de um lugar socialmente determinado.

FAIRCLOUGH (1989) também pondera a esse respeito que, nas instituições, há uma formação discursivo-ideológica que é claramente dominante, sendo que cada formação seria um tipo de "comunidade discursiva" com suas normas discursivas e ideológicas próprias.

Com relação ao sujeito, FAIRCLOUGH (op.cit) afirma que ele é um elemento institucional, construído de acordo com as normas de uma formação discursiva ideológica de que ele pode nem mesmo estar consciente. E é essa uma das características

capacidade de naturalizar ideologias, apresentando-as como senso comum, supostamente não ideológicas.

As considerações de FAIRCLOUGH nos remetem diretamente a questões da sala de aula, sobretudo aquela de LE, foco desta reflexão.

Percebemos que, nesse cenário, há uma priorização da transmissão do "conteúdo", ou seja, os professores parecem agir como se fosse possível, no exato momento de uma aula, desconsiderar o caráter conflitivo da linguagem, não reconhecendo que:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN, 1988:113)

A partir dessa postura, as interações em sala de aula passam a referendar as representações ideológicas próprias de tal ambiente. A linguagem passa a ser usada somente como veículo de transmissão de informações, enfatizando-se prioritariamente a sua função referencial. Por conseguinte, a sala de aula passa a ser um lugar em que o **status quo** não é, necessariamente, questionado, o que reduz consideravelmente a possibilidade de os alunos se constituírem, nesse espaço, como sujeitos capazes de influenciarem o ambiente no qual realizam seus atos lingüísticos.

Discurso tem sido definido, dentro de diferentes perspectivas, por autores vários, como por exemplo, WIDDOWSON (1978) em *Linguística Aplicada*, FAIRCLOUGH (1989) em *análise crítica do discurso*, FOUCAULT (1971), PECHEUX (1990), em *Análise do discurso de linha francesa*, dentre outros, bem como por GEE (op.cit) na área específica de letramento e educação. Neste estudo, assumimos o conceito de discurso de GEE (op.cit:143):

Uma associação socialmente aceita entre maneiras de usar a língua, de pensar, sentir, acreditar, dar valor, e de agir que podem ser usadas para identificar alguém como membro de um grupo significativo socialmente, ou para sinalizar que alguém está desempenhando um papel significativo socialmente.

O conceito desse autor é pertinente para o estudo que ora desenvolvemos, principalmente pelo fato de marcar o sujeito como membro de uma comunidade discursiva determinada. Nesse sentido, consideramos oportuno enumerar algumas características sobre o conceito de discurso apontadas por GEE (op.cit:144):

1) Os discursos são inerentemente ideológicos. Envolvem um conjunto de valores e pontos de vista sobre as relações entre os sujeitos e a distribuição dos bens sociais. Os sujeitos agem e falam em termos dos valores e pontos de vista a partir da ótica de um discurso, o que os caracteriza como participantes desse discurso.

2) Os discursos são resistentes à crítica interna, uma vez que ao desenvolver pontos de vista que os determinam, definem alguém como estando de fora desse discurso. Em outras palavras, é o próprio discurso que define o que conta como crítica.

3) As posições definidas do discurso a partir das quais o sujeito fala e se comporta, não são definidas internamente ao discurso.

4) Qualquer discurso se preocupa com certos objetos e coloca como prioridade certas concepções, pontos de vista e valores que são centrais a outros discursos.

5) Os discursos estão intimamente ligados à distribuição do poder social e da estrutura hierárquica na sociedade, sendo sempre ideológicos.

GEE ainda pondera que o controle sobre certos discursos pode levar à aquisição de bens sociais, tais como dinheiro, poder e status em uma sociedade. São os chamados discursos dominantes.

Outro ponto relevante mencionado pelo autor diz respeito ao fato de que todos os discursos são frutos da história, podendo estar, ou não, ligados a disciplinas acadêmicas ou a outras práticas acadêmicas como a escritura de ensaios, por exemplo.

Finalmente, o autor chama a atenção para o fato de que não são os sujeitos que falam ou agem. Histórica e socialmente, os discursos falam entre si através dos sujeitos. O sujeito dá corpo a um discurso toda vez que ele age ou fala (escreve), constituindo-o e sendo constituído por ele, ao mesmo tempo.

Uma outra questão se nos apresenta, aqui, como merecedora de reflexão, qual seja: como as pessoas vêm a adquirir os discursos dos quais fazem parte?

Seguindo a reflexão teórica apresentada por GEE, devemos fazer a distinção entre aquisição<sup>11</sup> e aprendizagem.

Para o autor, aquisição consiste no processo através do qual se adquire algo inconscientemente, por meio de exposição a modelos, um processo de tentativa e erro dentro dos grupos sociais, sem ensino formal. Já, por aprendizagem, entendemos aquele processo que envolve conhecimento adquirido através do ensino (embora não necessariamente) de alguém oficialmente designado, como por exemplo, de um professor. Esse ensino envolve explicação e análise, ou seja, análise do objeto a ser apreendido em partes. Esse processo implica obter da matéria algum grau de metachecimento, sobre o objeto estudado.

É preciso deixar claro que, essa distinção não deve promover uma polarização entre os dois processos. Apesar de se estar fazendo tal distinção, muito daquilo que chegamos a assimilar na vida é resultado tanto de aquisição quanto de aprendizagem. A relação desses dois processos pode ser sugerida, portanto, em termos de um **continuum**.

Tendo em vista, agora, a questão com relação aos discursos, notamos que os mesmos não são "dominados" através de instrução formal, mas sim através de inculturação em práticas sociais embasadas, alicerçadas e mantidas na interação com sujeitos que já dominam um determinado discurso.

---

11 - **Adquirir** será usado doravante de acordo com GEE (op.cit).

Em uma palavra, é através da prática social que nos constituímos no discurso. Essa foi, por exemplo, a maneira pela qual adquirimos nossa língua nativa e, o discurso familiar.

Uma das implicações dessas considerações deverá levar em conta que aquelas salas de aula que não fazem um equilíbrio devido entre aquisição e aprendizagem e não percebem o que é o quê e quais alunos adquiriram o quê, privilegiam aqueles que começaram o processo de aquisição em casa, enquanto os outros estão fadados a serem reprovados.

É preciso lembrar que os conceitos de aquisição e aprendizagem de GEE (op.cit) diferem da concepção de KRASHEN (op.cit), tendo em vista o fato de que para KRASHEN esses conceitos se fundamentam na crença de que o processo de aquisição de linguagem parece estar pré-determinado a ocorrer de acordo com as hipóteses formuladas pelo próprio autor (a hipótese do insumo, por exemplo).

Acresce-se a isso, ainda, o fato de que para o referido autor, o processo de aquisição de linguagem tem no inatismo sua constituição, o que permite, dentre outras coisas, que KRASHEN entenda o processo de aquisição como algo universal. Nas palavras de MACHADO (op.cit:20) temos que:

No âmago de sua teoria está o pressuposto chomskiano que advoga a existência de um órgão mental que produz, de uma maneira fundamental, a linguagem humana. Com base nessas considerações, eu diria que o elemento forte em sua teoria é a universalização, ou seja, a uniformidade do processo de aquisição.

A seguir, encaminharemos nossa discussão no sentido de chegarmos a uma definição de letramento do ponto de vista discursivo.

#### 2.4. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE LETRAMENTO: UMA VISÃO DISCURSIVA

Cumpre-nos agora encaminhar nossa reflexão para estabelecer a relação propriamente dita entre letramento e discurso. Retomemos o pensamento de GEE (op.cit) com relação a essa questão.

Inicialmente, o autor alerta para o fato de que a distinção entre aquisição e aprendizagem problematiza o entendimento do letramento no sentido tradicional atribuído ao termo. O exemplo usado pelo autor é o de uma aula de leitura.

Ler é, em última instância, interpretar aquilo que está escrito. Obviamente, não se trata apenas de decodificar ou ler em voz alta as letras.

Ocorre, no entanto, que a interpretação daquilo que está escrito compreende uma enorme gama de possibilidades de sentidos que, por sua vez, estão inseridas em discursos diferentes.

Nesse sentido, enquanto muitos discursos diferentes usam a leitura, e enquanto há aulas dedicadas a esses discursos, ler fora desses discursos seria ler em um vácuo.

Sendo assim, o processo que envolve a aquisição de leitura e escrita envolve necessariamente a aquisição de

aspectos de uma rede de interdiscursos (MAINGUENEAU, apud BRANDÃO, 1991).

GEE critica a aula de leitura que se concentra na aprendizagem e não na aquisição. Essas aulas não explicitam os discursos a que os alunos estão sendo expostos. Camuflam, dessa forma, a noção imposta pelo senso comum do letramento como habilidade de ler e escrever. Ler e escrever intransitivamente, qualquer coisa, nada em particular é algo que não pode ser considerado. É com base nisso que o autor passa a considerar que é apenas dentro do contexto da noção de discurso, que se pode atingir uma definição viável de letramento.

Dentro da perspectiva de GEE, todos nós nos tornamos membros de um certo discurso, o que determina nossa maneira socioculturalmente marcada de pensar, sentir, dar valor, comunicar-nos face a face através da língua nativa com aqueles que nos são íntimos. É assim, portanto, que alcançamos a nossa iniciação social na família, o que é definido dentro de uma dada cultura. Esse discurso serve para sinalizar nossa incorporação em uma comunidade local e particular. São os chamados **discursos primários**.

Além dos discursos primários, há outros que crucialmente envolvem instituições sociais, além da família. Essas instituições partilham de um fator comum, qual seja, exigem que o sujeito se comunique com aqueles que não lhe são íntimos. Estas são instituições chamadas de **secundárias** (escolas, locais de trabalho, lojas, escritórios, igrejas etc.).

etc.).

Sendo assim, discursos além daqueles primários são desenvolvidos com e através do acesso e da prática obtida com essas instituições. São os chamados discursos secundários.

Esses **discursos secundários** constroem e estendem as relações do sujeito com a linguagem, que vão além daquelas desenvolvidas nos discursos primários.

É com base na definição dos discursos primários e secundários que o autor define letramento como o "domínio ou o controle fluente de um discurso secundário". A partir dessa definição, podemos afirmar que o letramento é plural, já que há muitos discursos secundários e não nos é possível o domínio de todos.

Decorre do conceito de GEE nosso posicionamento em relação ao letramento que poderia se desenvolver quando da aquisição de uma LE. Pensamos, portanto, o desenvolvimento de letramento como uma inserção do sujeito, constituído historicamente, dentro de um processo, refletindo continuamente sobre o funcionamento discursivo da linguagem, fazendo com que sujeito e linguagem se constituam mutuamente, já que a relação do sujeito com a linguagem se define, basicamente, por ser conflitiva, constituindo-se social, histórica e ideologicamente.

Resta-nos, ainda, nesta seção, fazer algumas considerações pertinentes às relações entre a aquisição de uma LE e o letramento, ou seja, as práticas letradas que aqueles que estão adquirindo/aprendendo uma LE querem e de que precisam para serem aceitos como membros de um determinado

grupo social.

Inicialmente, é preciso considerar aqueles aprendizes que escolhem aprender uma LE apenas para desempenhar um conjunto limitado de tarefas num ambiente estrangeiro, assumindo o status de alguém que está de fora, ou melhor dizendo, de alguém que é de fora.

Ocorre, no entanto, que, aqui, estamos assumindo aquelas relações entre letramento e aquisição de uma LE, tendo em vista as intenções dos aprendizes de não se comportarem como sujeitos que estão de fora do discurso que estão adquirindo/aprendendo.

Nesse sentido, é pertinente compreender que qualquer recorte de linguagem só é significativo se estiver dentro de um discurso que o reconheça. E o discurso só o reconhecerá se este estiver inserido dentro de uma perspectiva que leve em conta aspectos não lingüísticos, tais como pensamentos, valores, gestos, atitudes, estilo de interação, dentre outros.

De acordo com GEE (op.cit) um ponto relevante para essa discussão diz respeito à seguinte pergunta: que discurso uma aula de inglês, francês ou qualquer outra língua leva o aprendiz a adquirir, uma vez que nenhuma das línguas são discursos propriamente ditos? São apenas meios usados pelos vários discursos.

O que se percebe, contudo, é que na escola há uma prática de escrita e de leitura que não leva à aquisição de um determinado discurso. Em geral, os alunos lêem e escrevem aleatoriamente sobre temas, sendo muito comum, por exemplo,

veremos os alunos responderem a perguntas do seguinte tipo: qual a sua opinião sobre x ou y? O que nos remete a um tipo de prática oral e/ou escrita que, na verdade, enfatiza a prática de estruturas já apreendidas em algum momento do curso de LE.

Em geral, esse tipo de conduta é justificado através do argumento de que assim os alunos se tornarão críticos, ou melhor dizendo, aprenderão a pensar criticamente. É preciso levar em conta, no entanto, que os diversos discursos requerem argumentos também diversos, não sendo possível determinar uma única forma de argumento universal para todos os discursos.

Há ainda a justificativa de que encarar essa prática de letramento dessa forma faz parte da iniciação a uma maneira de ser do aluno. Criam-se assim práticas escolares próprias que assegurarão uma aculturação à vida da escola, servindo como cerceadoras e determinando que tipos de alunos poderão adentrar o nível seguinte.

É comum observarmos que as práticas escolares mencionadas estão geralmente associadas às aulas em que o professor assume muito rigidamente o ritual de que nos fala CICUREL<sup>12</sup> (1990), ou

---

12 - Segundo CICUREL, uma aula de língua numa metodologia interativa se desenvolve dentro de um quadro formal em que observamos um número de operações discursivas recorrentes, sugerindo elementos de um ritual. A referida autora apresenta as seguintes estratégias de comunicação usadas pelo professor: "anunciar o que faz, fazer referência a um conhecimento partilhado, indicar o que é preciso reter na memória, recapitular e administrar os turnos de fala". Dentro desse raciocínio da autora, ao professor caberia assumir obrigações profissionais que podem ser assim sumarizadas: "fazer produzir, fazer compreender e julgar a produção dos alunos".

seja, quando ele assume o papel de desencadeador da aula, fazendo com que os alunos produzam e arbitrando sobre as tarefas desenvolvidas por eles.

Parece inquestionável que muitas aulas funcionam dessa maneira, o que permite apontar para uma questão pertinente, qual seja, seria papel dos professores controlar os alunos e funcionar como cerceadores deles por toda a vida escolar?

A resposta a este questionamento não parece ser fácil. No entanto, segundo GEE, é completamente plausível, no nível superior, argumentar que são os discursos tais como o da Lingüística, Filosofia, Física, História, dentre outros, que deveriam ensinar os alunos a escreverem, no ato de ensiná-los a lerem, pensarem, valorizarem, e agirem como lingüistas, filósofos, físicos e historiadores fazem.

Com relação à aquisição de uma LE, seria também muito plausível que as pessoas aprendessem inglês ou francês pelo menos dentro de um discurso do qual elas gostariam de fazer parte. Desta forma, elas não estariam aprendendo a língua simplesmente para parodiá-la, o que parece ser o propósito de muitos cursos superiores de língua.

## 2.5. LETRAMENTO, PRÁTICA DE LINGUAGEM ORAL, LEITURA E ARGUMENTAÇÃO

Interessa-nos explicitar essas relações, tendo em vista o fato de que o evento de letramento que estará em análise no capítulo seguinte, intitulado **discussão de tópicos temáticos em língua inglesa**, tem como fundamento básico a leitura de textos escritos, conforme já mencionamos anteriormente.

A própria natureza desse evento remete-nos também à consideração da argumentação, uma vez que a discussão de tópicos depende não só da leitura que os alunos fazem dos textos acima referidos, como também da sua capacidade de argumentação no momento da conversação, em face das ideologias desses mesmos textos, por exemplo. KOCH (1992:29) nos lembra a esse respeito que:

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o jogo), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o (s) outro (s) de determinada maneira, obter dele determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa.

A partir dessa perspectiva de argumentação, consideramos relevante afirmar que não é qualquer postura de leitura que permitirá aos alunos desenvolver sua capacidade argumentativa nos moldes postulados acima.

De nossa perspectiva, a leitura deve ser entendida, nesse contexto, como uma das manifestações do comportamento letrado, ou seja, de que maneira o sujeito letrado concebe a leitura no ambiente acadêmico.

Ocorre que há várias maneiras através das quais podemos abordar a leitura. Optamos por nos restringir, basicamente, a duas possibilidades. A primeira encara a leitura como um processo psicolingüístico (GOODMAN, 1968; RUMELHART, 1981; SMITH, 1981), o que leva à proposição de que a compreensão depende do conhecimento prévio do leitor, assim como de seus conhecimentos lingüísticos e do mundo em geral.

A segunda, que adota a perspectiva discursiva, refuta a idéia de considerar a leitura como mera decodificação de um texto, acreditando ser uma postura reducionista. O papel do leitor é encarado sob o ponto de vista de sua produção, de sua significação. O papel do leitor não é aquele de buscar um sentido que se encontra imanente ao próprio texto. Pelo contrário, é papel do leitor atribuir sentido a esse texto. A leitura é considerada, dessa forma, como construção de sentido. Como afirma ORLANDI (1988:37):

A leitura é o momento crítico da constituição de um texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação verbal (...) é no momento em que se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação.

Essa concepção de leitura envolve, portanto, o desafio e o questionamento dos conteúdos ideológicos dos textos<sup>13</sup>. Envolve a noção de que a leitura consiste em um processo social, a noção de que não lemos individualmente, mas como membros de uma **comunidade interpretativa**<sup>14</sup>.

A leitura encarada dessa forma pode funcionar como apoio para uma das práticas discursivas acadêmicas mais importantes para o evento de letramento em questão nesse estudo, qual seja, a capacidade de argumentação, nesse caso, na produção oral.

É de Aristóteles (apud PÉCORA, 1989:69) a noção de argumentação como "o conjunto dos procedimentos lingüísticos através dos quais o orador é capaz de persuadir ou convencer o seu público, obter a sua adesão".

---

13 - Neste estudo, utilizamos o conceito de ideologia de RICOUER (apud BRANDÃO, 1991:24) para quem a ideologia é função da distância que separa a memória social de um acontecimento que, no entanto, trata-se de repetir. Seu papel não é somente o de difundir a convicção para além do círculo dos pais fundadores, para convertê-la num credo de todo o grupo, mas também o de perpetuar a energia inicial para além do período de efervescência. **Essa perpetuação de um ato fundador está ligada à necessidade, para um grupo social, de conferir-se uma imagem de si mesmo, de representar-se, no sentido teatral do termo, de representar e encenar.** (grifo nosso)

---

14 - A expressão **comunidade interpretativa** vem de FISH (1980). Esse autor aplicou o referido termo a escolas de crítica literária. Entretanto, julgamos pertinente usá-lo em um sentido mais amplo, ou seja, no caso deste estudo, entendemos por comunidade interpretativa aquele ambiente em que o sujeito se constitui como leitor.

Ocorre que, se observarmos a questão da argumentação pelo viés discursivo, notaremos que apenas a apreciação do caráter formal da argumentação é limitado, reduzido, já que essa se constitui em uma propriedade fundamental para a caracterização da linguagem como discurso. Segundo o autor supracitado (p.70), "os problemas de argumentação não devem ser entendidos tão somente como problemas de manipulação de determinados artifícios ou instrumentos à disposição de um determinado usuário, mas sim como problemas que afetam as próprias condições de produção do discurso".

Em outras palavras, podemos dizer que as produções lingüísticas encerram valores discursivos quando conseguem instaurar o que PÉCORA (p.70) chama de "estratégia de interlocução", ou seja, na medida em que o reconhecimento do sentido dessa produção implique o reconhecimento de uma ação entre sujeitos de linguagem.

É importante ressaltar, ainda, que o termo **sujeitos de linguagem** se constitui em algo fundamental para este estudo. Ele reforça a idéia de que a produção lingüística não pode ser desvinculada dos efeitos de sentido entre os interlocutores, garantindo, com isso, a identidade de tais sujeitos, caracterizando-os como agentes e não pacientes de linguagem, enunciadores, produtores de sentido, portanto (CORACINI, 1991; PORTINE, 1981).

## CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 3.0. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Este capítulo trata da análise do **corpus** que compõe a presente pesquisa.

Inicialmente, apresentaremos o projeto pedagógico da Instituição pesquisada, acompanhado da filosofia de trabalho e do perfil do aluno do Curso de Letras sobre o qual se tecerão comentários no intuito de contextualizar o cenário de pesquisa em linhas gerais.

Em segundo lugar, apresentaremos, através da análise de questionários, as perspectivas de alunos e professores da instituição "locus" da pesquisa, acerca de suas convicções sobre as práticas letradas por eles desenvolvidas, e as relações dessas práticas com o desenvolvimento do letramento na LE.

Em terceiro lugar, passaremos à caracterização do discurso oral dos alunos, objetivando conhecer, na realidade da sala de aula propriamente dita, a sua produção oral e as suas implicações em relação ao evento de letramento analisado.

### 3.1. O PROJETO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO: ÁREA DE LETRAS

O projeto sobre o qual estaremos tecendo comentários constitui-se em um documento elaborado pelo Instituto de Letras em questão, visando a delinear as orientações do referido instituto com relação às suas "ações em nível de ensino, pesquisa, extensão e infra-estrutura acadêmica, administrativa e pedagógica" (seção I do projeto, p.1).

Em nosso estudo, focalizaremos os objetivos e filosofia de trabalho, assim como o perfil do aluno do Curso de Letras, estampados no projeto, no intuito de trazer para nossa discussão o ponto de vista da instituição e cotejá-lo com a produção dos alunos no evento de letramento em análise.

### 3.2. OBJETIVO E FILOSOFIA DE TRABALHO

O primeiro aspecto a ser apontado com relação à filosofia de trabalho revela-nos que a instituição em questão assume uma conduta de trabalho dita de "base humanística, visando à formação de uma sociedade crítica que, consciente da realidade sócio-político-econômico-cultural que a cerca, seja capaz de agir criativamente como agente transformador dessa realidade, mudando os rumos da história, de forma a possibilitar uma maior justiça social." (Seção II do projeto, item 1, p.4)

O segundo aspecto que destacamos diz respeito à preocupação da instituição com o assim chamado fator científico-técnico. Com relação a esse fator, assume-se que a

filosofia de trabalho da instituição "está centrada na qualidade de ensino que irá possibilitar a formação profissional adequada de seus alunos." (Seção II do projeto, item 1, pp 4-5).

Fica claro que o compromisso primeiro da instituição, pelo menos em nível discursivo, é com a justiça social, procurando "manter-se fiel à verdade e aos interesses básicos da população brasileira, através do oferecimento de um trabalho de qualidade e de condições dignas de trabalho docente e funcional, exercitando o respeito cristão pelo semelhante." (Seção II do projeto, item 1, p.5)

Para o cumprimento dos propósitos descritos acima, afirma-se que a instituição se vale da ciência da linguagem, "fundamentando sua ação pedagógica no binômio teoria/prática, sendo a teoria a reflexão crítica sobre a prática e a prática, o exercício atuante na sociedade, tratando-se assim de uma unidade integrada , sendo o aluno o sujeito do processo educacional, deixando seu papel de receptor e passando a exercer papel de agente no processo de ensino/aprendizagem." (Seção II do projeto, item 1, pp 5-6)

O que postula a instituição com relação ao binômio teoria/prática parece encontrar , na realidade, um desafio palpável, uma vez que a realidade dos Cursos de Letras indica que essa suposta harmonia entre questões teóricas e questões práticas ainda não se constitui como um processo cujas

experiências poderiam ser consideradas maduras<sup>15</sup>.

A instituição destaca, ainda, o poder da palavra, "instrumento primeiro do profissional de Letras como modo de participar da formação de uma sociedade crítica, criativa, competente em que se compartilhe a responsabilidade pelo destino da sociedade e da humanidade".

Em suma, dois são os aspectos primordiais que o profissional de Letras deve adquirir, segundo o projeto, em sua formação: consciência crítica sócio-econômico-cultural e competência humanístico-científico-técnica.

### 3.3. PERFIL DO ALUNO DO CURSO DE LETRAS

O perfil do aluno do Curso de Letras está descrito no projeto pedagógico e baseia-se numa pesquisa feita na própria instituição que levou em consideração as seguintes variáveis: número de sujeitos pesquisados, idade, sexo, estado civil, religião, turno em que estuda, local de moradia, tipo de moradia, meio de transporte, trabalho, nível sócio-econômico, salário, preferência de leitura, dentre outras. (vide ANEXO III)

Passemos, a seguir, às conclusões da pesquisa.

---

15 - CÉLIA (1988) em seu artigo intitulado **Objetivos dos cursos de letras para a formação de professores de língua estrangeira no Brasil** aponta as dificuldades por que passam os cursos de letras no país, sobretudo aqueles que formam professores de língua estrangeira, no sentido de fazer com que haja uma congruência mínima entre questões teóricas estudadas e desenvolvidas na graduação e questões práticas que dizem respeito à atuação do professor de línguas na sala de aula propriamente dita.

Em primeiro lugar, afirma-se que há uma relação direta entre a formação escolar do aluno e o número de reprovações no período noturno, atribuindo-se tal situação às condições precárias atuais do ensino oficial.

O segundo aspecto apontado na análise do perfil do aluno diz respeito a uma estreita relação entre a porcentagem dos alunos que entram em segunda opção no vestibular e o índice de evasão, que é mais acentuado no período matutino.

Ao fato de haver uma maior incidência de alunos na faixa etária superior a 25 anos no curso noturno, atribui-se um índice de maturidade que se manifesta nos dados obtidos, quanto aos hábitos de leitura e diversão, o que, segundo a análise, pode também ser atribuído ao poder aquisitivo.

Os dados da pesquisa revelam, ainda, que há pouca valorização do estudo e do livro didático, sendo que os alunos do curso noturno, apesar de terem menos tempo disponível, parecem mais dedicados.

A conclusão da análise do perfil dos alunos do Curso de Letras em questão chama a atenção para o fato de que conhecer o perfil implica a reflexão sobre as práticas educacionais adotadas pelo conjunto dos docentes e pelo corpo administrativo da instituição, práticas essas não mencionadas no documento.

Poderíamos nos perguntar, portanto, como atua a instituição em face desses problemas detectados, no sentido de tentar, pelo menos, esboçar pistas que possam delinear possibilidades de solução, se esse for o caso. Fazemos essa pergunta porque a leitura do projeto pedagógico sugere, a

nosso ver, que a instituição parece se eximir de responsabilidades frente aos possíveis problemas por ela mesma detectados em sua prática pedagógica, nesse Curso de Letras.

Parece-nos que há uma tendência ao diagnóstico. Dessa forma, a instituição está sempre detectando problemas sem, no entanto, dar o passo seguinte, qual seja, o delineamento de ações para superá-los.

Então, podemos considerar que essa se constitui como uma prática comum às instituições escolares. Nesse sentido, o projeto pedagógico se configura como um texto que encerra um discurso teórico, não chegando à sua implementação, uma vez que a relação teoria x prática não se constrói automaticamente. O projeto, assim entendido, se constitui ainda como um discurso político (uma "carta de intenções"), não se comprometendo, necessariamente, com a instauração de ações educativas, transformadoras. Além disso, constitui-se também o projeto pedagógico como um discurso de propaganda, apregoando uma coisa que ele sequer virá a implementar.

#### 3.4. A PRÁTICA ORAL SOB A PERSPECTIVA DA INSTITUIÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS EMENTAS

Como pudemos perceber pela análise do projeto pedagógico e do perfil do aluno do Curso de Letras, a instituição universitária, através de seu Curso de Letras, propõe um conjunto de princípios que se apresentam, pelo menos do ponto de vista teórico, muito congruentes e/ou convergentes, sugerindo um funcionamento harmonioso.

Nesta seção, propomo-nos a analisar as ementas da disciplina Prática Oral (vide ANEXO II) que está , ao longo do curso, dividida da seguinte maneira: Língua Inglesa: Prática Oral I, Língua Inglesa: Prática Oral II, Língua Inglesa: Prática Oral III, Língua Inglesa: Prática Oral IV. Começemos pela descrição das ementas:

Eixo Central:

Promover a observação, a análise, a interpretação em busca de conhecimento da linguagem verbal que fundamente uma práxis humanístico-crítica que se caracterize pelo compromisso cristão para com o semelhante.

Prática Oral I: 1.º ano

Prática dirigida das funções comunicativas da linguagem cotidiana, com ênfase no desenvolvimento da produção e da recepção oral.

Prática oral II: 2.º ano

Prática oral dirigida e livre das funções comunicativas. Acuidade e fluência aural/oral das funções comunicativas da linguagem, visando à expansão cultural, vocabular e estrutural sob supervisão direta.

Prática Oral III e IV : 3.º e 4.º anos

Prática oral livre das funções comunicativas da linguagem, visando à acuidade e fluência através da exposição cultural, vocabular, estrutural e do desenvolvimento das habilidades de recepção e produção aural/oral

Se observarmos o discurso apresentado na descrição das ementas, percebemos que as mesmas não apresentam diferenças

significativas quanto aos princípios de prática oral que pretendem nortear. A **prática dirigida das funções comunicativas da linguagem** apresenta-se em todos os anos, o que indica que a prática oral nesse curso se centra, basicamente, no desenvolvimento de funções comunicativas.

De um ano para o outro, podemos notar diferenças que não afetam, a nosso ver, a **prática das funções comunicativas** como foco da prática oral. Sendo assim, as mudanças ocorridas concentram-se no fato de, no segundo ano, aparecer o aspecto de **acuidade e fluência aural/oral das funções comunicativas**, aspecto que não havia aparecido no primeiro ano. Do segundo para o terceiro e quarto anos, faz-se a diferença entre **prática oral dirigida e livre e prática oral livre das funções comunicativas da linguagem**. Ocorre que, se considerarmos esses princípios do ponto de vista de sua implementação, ou seja, daquilo que efetivamente acontece em cada série, perceberemos que o quadro pode se alterar consideravelmente.

Inicialmente, devemos dizer que, do ponto de vista da implementação dos cursos, há, basicamente, dois grandes blocos de atuação na prática oral. O primeiro diz respeito aos dois primeiros anos da graduação e o segundo, aos dois últimos.

Nos dois primeiros anos, o esquema de trabalho dos professores consiste em ministrar um curso cujo direcionamento está baseado na adoção de um livro didático com ênfase marcadamente na abordagem comunicativa de ensino de línguas. Nesse momento do curso, os alunos estão entrando na universidade, através desse tipo de abordagem que tem por objetivo realmente cumprir aquilo que prevê a ementa, ou seja,

praticar as funções comunicativas na língua alvo.

Podemos reparar que a ênfase no ensino das funções comunicativas da língua alvo parece não contemplar aquilo que vimos estampado nos objetivos e filosofia de trabalho, no curso de letras em questão.

A título de ilustração, poderíamos nos reportar ao item em que descrevemos o objetivo e a filosofia de trabalho da instituição. Especificamente, fazemos alusão ao momento em que se afirma que a palavra é o "primeiro instrumento do profissional de letras como modo de participar da formação de uma sociedade crítica, criativa, ..." . (Seção II do projeto, item 1, p.5). Essa afirmação permite-nos argumentar que uma prática oral voltada somente para a comunicação não nos parece ser suficiente para que a instituição alcance o objetivo proposto.

É importante notar que o cumprimento destas ementas poderia perfeitamente ser conduzido por um outro curso de línguas, já que não encontramos nem em nível das ementas, nem em nível prático, características que distinguissem esses cursos como sendo universitários.

Isso poderia sugerir uma certa incoerência, mas na verdade ela é só aparente, pois há uma coerência que se manifesta institucionalmente quando a instituição permite que isto aconteça, permissão essa constituinte de um jogo institucional velado que só se mantém assim, porque não revela a sua natureza. O professor, num processo de ocultamento que lhe propicia a impressão de estar ministrando um curso de nível universitário, toma o cuidado de adotar material que,

apesar de remeter à mesma abordagem, é diferente daquele adotado nas escolas de línguas. Tenta-se, dessa forma, marcar uma diferença que, a nosso ver, é inexistente, uma vez que a adoção de séries didáticas distintas camufla o fato de os cursos de Prática Oral da instituição serem praticamente iguais a aqueles dos institutos de línguas.

As conseqüências do que estamos discutindo, aqui, poderão ser percebidas, quando da análise do discurso oral dos alunos, na discussão de tópicos que será apresentada ainda neste capítulo.

Passamos, agora, às considerações sobre a terceira e a quarta séries.

A prática oral pretendida aqui se diferencia totalmente daquela vivida nos dois primeiros anos, ou seja, ocorre uma mudança de postura com relação a essa prática. Enquanto nos dois primeiros anos do curso de graduação se levou adiante uma prática oral baseada no desenvolvimento de funções comunicativas na língua alvo, no terceiro e no quarto anos privilegia-se a discussão livre de tópicos, baseada em temas diversos cuja motivação básica advém de textos previamente escolhidos ou não pelo professor e, lidos pelos alunos.

A discussão de tópicos em aulas de Língua estrangeira parece-nos que se constitui em uma prática bastante difundida entre professores de língua estrangeira que querem propiciar oportunidades de conversação, ou melhor dizendo, prática oral para seus alunos.

O objetivo de uma discussão em um curso de LE é geralmente entendido pelos professores como prática eficiente

de fluência. Poderíamos acrescentar ainda outros objetivos, dentre os quais, destacamos aquele de fazer com que os alunos aprendam a se comunicar oralmente, a partir do contexto de conversação, o que implicaria aprender, a partir daquilo que foi dito, adquirir informações e considerar novos pontos de vista etc.

Os objetivos mencionados acima pressupõem, por um lado, a expressão clara e lógica do pensamento e, por outro lado, práticas de debate e/ou argumentação. Por pensamento claro e lógico, referimo-nos, por exemplo, à habilidade de generalizar a partir de exemplos e conversas, fazer analogias, julgar prioridades, inferir causas, argumentar, dentre outros.

No contexto em que estamos concentrando nossas reflexões, há um aspecto que não pode ser deixado de lado nesta análise, qual seja, toda a prática oral que se desenvolve nesses anos é feita, na maioria das vezes, a partir de um texto que se pretende gerador de uma discussão.

Isso nos remete ao fato de não podermos considerar a prática oral que se produz neste contexto isoladamente, mas sim influenciada pela leitura desses textos, o que equivale dizer aos sentidos atribuídos aos mesmos.

Falar em leitura, aqui, reporta-nos a uma tarefa primeira da universidade, ou seja, o trabalho acadêmico caracteriza-se, basicamente, pelo ato de ler, de refletir, de interpretar.

Assumir que o trabalho intelectual está intrinsecamente relacionado à leitura leva-nos a um questionamento, qual seja, sob que perspectiva se concebe a leitura neste contexto em que temos um aluno, sujeito-leitor, que está, ao longo de sua

formação acadêmica, construindo sua história de leitura, que, por sua vez, pressupõe uma relação com a linguagem dentro da instituição universidade.

Diante do que foi exposto até agora, acreditamos ser possível dizer que há um descompasso entre as duas modalidades de prática oral encontradas no ambiente em questão.

É preciso dizer que não há nenhuma preparação prévia para a mudança de postura dos alunos com relação às diferentes tarefas que deverão desempenhar nas diferentes modalidades de prática oral a que são expostos.

Um aspecto fundamental que devemos abordar aqui e que, via de regra, provoca problemas nesta transição de uma prática para outra diz respeito aos diferentes níveis de fluência necessários para o desenvolvimento da produção oral dos alunos.

Sabemos que a tarefa proposta nos dois últimos anos do Curso de Letras, no que se refere à prática oral, requer um nível de proficiência que não se limite simplesmente à entabulação de diálogos comunicativos em situações conversacionais no espaço formal da sala de aula ou fora dela.

O nível de proficiência exigido, dessa forma, vincula-se, por sua vez, a um nível de fluência capaz de relacionar a proficiência na língua, com a realização de tarefas essencialmente acadêmicas, tais como a tarefa proposta aos alunos nesse contexto, ou seja, a discussão de textos em uma LE, sem o propósito único de exercitar uma prática oral voltada para o simples domínio do código lingüístico alvo, para fins de comunicação na LE.

Ressaltamos, ainda, o fato de que esse descompasso conforme denominamos anteriormente, não parece ser peculiar apenas neste cenário aqui descrito, mas também em outros que envolvem, por exemplo, o ensino/aprendizagem de língua materna. A título de ilustração, poderíamos nos lembrar da mudança abrupta por que passam os alunos, quando saem dos quatro primeiros anos da educação básica e adentram o quinto ano.

O que expusemos até agora com relação à maneira através da qual se organiza a prática oral na instituição parece não contribuir para que tal prática leve à aquisição do discurso acadêmico. Obviamente, a aquisição do discurso acadêmico não passa somente por essa questão, mas torna-se constitutivo desse ambiente uma situação, no mínimo, contraditória. A mesma instituição que afirma em seu projeto pedagógico que:

um profissional de Letras deve ter consciência sócio-político-histórico-cultural e deve ter competência, adquirida na formação humanístico-científico-técnica, fatores estes que serão indispensáveis na pesquisa de formas de superação dos desafios que lhe serão apresentados no decorrer de sua vida profissional (Seção II do projeto, item 1, p. 5).

é também aquela que, ao organizar a prática oral da maneira que o faz, está negando a possibilidade de tal prática contribuir para o acesso ao discurso acadêmico que constitui o dizer desse grupo. Para que o aluno venha a ser o tipo de profissional de Letras apresentado no projeto acima, vai precisar fazê-lo a partir de um engajamento com a comunidade discursiva a que está ligado, o que implica, dentre outras

coisas, iniciar-se nas regras discursivas próprias dessa comunidade.

Uma vez que os sujeitos, dentro da instituição, não pensam homogeneamente, pode haver outros discursos que se contrapõem aquele e com aquele são conflitantes, não estando esses discursos suficientemente consolidados para fazer prevalecer seus pontos de vista com relação a essa questão do modo de organização da prática oral na instituição.

### 3.5. DOS QUESTIONÁRIOS

O objetivo de se ter usado o questionário como instrumento de coleta de dados foi o de proporcionar a alunos e professores a oportunidade de se expressarem, tendo em vista as duas posições distintas em que ambos se encontram dentro da instituição a que pertencem, ou seja, seus papéis de aluno e professor, de modo a observar as relações de suas opiniões no desenvolvimento do letramento dos alunos no terceiro grau.

Estas falas que analisaremos a seguir são importantes para o pesquisador, na medida em que elas são reveladoras das crenças tanto dos alunos quanto dos professores, assim como do grau de envolvimento de ambos dentro da comunidade discursiva de que fazem parte.

Nossa expectativa era, portanto, identificar nos depoimentos dos alunos concepções, acerca dos assuntos abordados, que pudessem caracterizá-los como sujeitos letrados e engajados no processo de aquisição do discurso acadêmico, ou

seja, sujeitos que conseguissem expressar suas opiniões sob o ponto de vista desse discurso.

### 3.5.1. DAS PERSPECTIVAS DOS ALUNOS

As perguntas feitas (ANEXO I) aos alunos versaram sobre suas expectativas de aprendizes de língua estrangeira e sobre suas apreensões, quanto a ser professor de Língua Inglesa. Foram nove os pontos focalizados com os alunos.

A primeira pergunta pedia aos alunos que falassem sobre a realização de suas expectativas quanto à aprendizagem de LE. Para essa pergunta, obtivemos, basicamente, três tipos de respostas. Um primeiro grupo de alunos respondeu que o curso não correspondia de nenhuma forma às suas expectativas de aprendiz. Um segundo grupo, ao contrário do primeiro, afirmou que o curso contemplava suas expectativas de aprendiz de LE, o inglês no caso. O terceiro grupo relativizou a resposta, declarando que o curso correspondia em termos: a parte de escrita era melhor assimilada por eles do que a parte oral. Na parte oral, segundo esses alunos, a interação desejada era difícil de se conseguir, apesar de eles afirmarem que conseguiam compreender o professor.

A segunda pergunta referia-se à motivação para aprender inglês. Nas respostas dadas a essa pergunta, observamos dois grupos distintos que podem ser resumidos da seguinte maneira. Aquele que se diz motivado por gostar da língua inglesa,

interessando-se, inclusive, por desenvolver tarefas extra-classe, tais como assistir a filmes, ouvir músicas, dentre outras. E um outro grupo que se diz muito pouco motivado, atribuindo tal desmotivação ao quadro de professores do Curso de Letras em questão. Nas palavras de um dos alunos, temos que: "A motivação é algo que passa longe. Desmotivação é algo que aumenta à medida que você se aproxima do final do curso." Nessa última fala, detectamos uma certa ironia na fala do aluno que pareceu querer marcar seu decontentamento, atribuindo, a nosso ver, sua desmotivação ao Curso de Letras.

Na terceira questão, os alunos deveriam tecer comentários acerca das diferenças e semelhanças entre aprender português e inglês. As respostas aqui diferem consideravelmente umas das outras. No entanto, entendemos que possam ser agrupadas da seguinte forma. Há um grupo de alunos que afirmam que ambas as línguas "têm regras e fonética específicas", ressaltando, no entanto, que o português "acaba sendo mais complexo do que o inglês...". Um segundo grupo sintetiza suas idéias com relação à questão apresentada, afirmando que a língua materna difere da LE no sentido de que a LE é algo que precisamos assimilar, como por exemplo, a pronúncia, o vocabulário, a gramática, enquanto "em português não existe o problema da pronúncia e nem do vocabulário."

A quarta pergunta fazia alusão àquilo que os alunos geralmente liam dentro e fora da universidade. Como já havíamos previsto, as respostas a essa pergunta não trouxeram divergências. Dentro da universidade, os alunos afirmaram que liam os textos exigidos pelos professores de cada disciplina.

E fora da universidade, os alunos afirmaram que liam jornais, revistas e livros em geral.

Na quinta questão, foi solicitado aos alunos que comparassem as discussões feitas em aulas de língua portuguesa com aquelas realizadas em aulas de língua inglesa. Ressaltamos, aqui, as seguintes idéias. Os alunos afirmaram que nem sempre as discussões em língua portuguesa eram proveitosas, já que os professores nem sempre tinham objetivos "claros e definidos". Esses mesmos alunos que afirmaram isso com relação à língua portuguesa, afirmaram que, em inglês, eles nem sempre conseguem "codificar". Em suas próprias palavras: "não entendemos tudo ou exatamente o que se quer e a comunicação fica por conta das entrelinhas ou da subjetividade." Vários alunos não responderam a essa pergunta.

Na sexta questão, os alunos foram chamados a comentar sobre a atualidade dos temas discutidos na sala de aula. Para essa pergunta, obtivemos respostas bem diretas que resumimos da seguinte forma. A maioria dos alunos afirmou que os temas discutidos eram da atualidade, com exceção de algumas disciplinas que "insistiam em continuar falando de artigos que eram mais antigos do que a própria universidade."

A sétima pergunta focalizou a preferência dos alunos com relação aos noticiários escritos e os falados. Também nesse caso, encontramos opinião unânime de que os jornais escritos proporcionam maior oportunidade de reflexão sobre as notícias do que os jornais falados, televisivos.

Na oitava questão proposta aos alunos, perguntamos sobre sua preferência, em aulas de língua inglesa, entre ler um texto ou assistir a um vídeo? Praticamente todos os alunos disseram preferir assistir a um vídeo, visto que, ao fazê-lo, poderiam estar "treinando" seus ouvidos. Houve apenas um aluno, neste caso, que afirmou preferir ler textos, justificando sua resposta, tendo em vista o fato de que não conseguia compreender os vídeos normalmente apresentados.

A nona pergunta permitiu-nos apreciar a postura do aluno frente à sua profissão: ser professor de língua inglesa. Abaixo, apresentamos textualmente essa pergunta acompanhada de quatro respostas que resumem, a nosso ver, as principais posturas apresentadas pelos alunos quanto a essa questão:

Como futuro professor de língua inglesa, qual a importância que você atribui a essa língua? Ao longo de seu curso de graduação, como seus professores justificavam a importância da língua inglesa para você?

1 - Necessária porque acho que esta língua será universal em pouco tempo.

2 - Como aluno tenho o dever de aprender, como futuro professor, acredito em minha própria capacidade. Não lembro contudo, apesar de fazer grande esforço para tal que em algum momento, algum professor, tenha enfatizado a importância da língua ou do mestre da língua inglesa como tal. (...)

3 - A importância que dou ao inglês é que pelo menos agora ela não é muito reconhecida, sei que um dia terá mais valor. Acho que uma pessoa que tem interesse em fazer uma carreira em qualquer área pode ser melhor sucedido se conhecer inglês. A maioria dos professores diz que é uma língua que será universalmente falada.

4 - Sinceramente, ainda, não sei se vou ser professora, mas quanto a importância há uma tendência de o inglês se tornar a língua

universal. O inglês é aceito em grande número de países e é o cartão de apresentação para qualquer viagem ao estrangeiro. E por sermos "colônia" dos EUA, o inglês simplesmente invadiu o país em todos os sentidos: músicas, outdoors, expressões usadas sem tradução, grifes e uma infinidade de coisas.

Na primeira resposta, o aluno diz que a língua é necessária porque ela, em pouco tempo, será universal. Na segunda, o aluno afirma não ter obtido informações acerca da importância da língua inglesa por parte dos professores. O comentário da terceira resposta também afirma o caráter de universalidade que a língua inglesa poderia vir a ter no futuro.

Já na quarta resposta, um aluno não sabe se será ou não professor de língua inglesa. Esse aluno reconhece a importância da língua, afirmando também seu caráter de universalidade. Ocorre que nessa resposta, encontramos um dado novo que não havia sido mencionado anteriormente. Trata-se do trecho da resposta em que o aluno afirma o seguinte: "e por sermos colônia dos EUA," onde percebemos uma ironia por parte do aluno que expressa, a nosso ver, um determinismo exacerbado.

O que percebemos nas falas dos alunos revela que o discurso por eles endossado é aquele que se baseia em frases prontas, clichês, pensamentos calcados, via de regra, nas concepções advindas do senso comum e que são naturalizadas, tomadas como não ideológicas (FAIRCLOUGH, op.cit).

Tais concepções, ideologicamente marcadas, não parecem ser questionadas pelos alunos: "inglês como língua universal, sermos colônia dos EUA, a língua inglesa ser mais fácil do que

a língua portuguesa", dentre outras, parecem ser premissas comumente aceitas pelos alunos como pontos pacíficos, naturais, não passíveis de questionamentos, portanto, e longe de uma perspectiva crítica do sujeito academicamente letrado.

É necessário dizer, no entanto, que o tipo de discurso apresentado pelos alunos destoa daquilo que se esperaria de um profissional da linguagem, pelo menos no ambiente universitário, conforme é apontado no projeto pedagógico da instituição (Seção II do projeto, item 1, pp 4-8). Isso quer dizer que o aspecto crítico e o de familiaridade com o funcionamento discursivo da linguagem seriam as primeiras ferramentas de que este futuro profissional deveria dispor para seu trabalho.

Em outras palavras, as falas observadas nos questionários indicam que os alunos não apresentam uma metalinguagem apropriada à comunidade discursiva a que pertencem para expressar diferentemente suas opiniões com relação à LE que estão estudando. Além disso, os alunos apresentam concepções equivocadas sobre os assuntos tratados (Vide respostas dos alunos nesta seção). Essas concepções, a nosso ver, referem-se aos estudos sobre língua e linguagem assim como àqueles relativos ao ensino e aprendizagem de línguas, importantes para o professor em formação.

No contexto em que esses alunos se encontram (o quarto ano de uma graduação que forma professores de língua inglesa), há, pelo menos em tese, a expectativa de que eles dominem questões relativas a seu objeto de estudo para que possam

desenvolver seu trabalho profissionalmente. Sendo assim, dentro dessa perspectiva, faz-se importante questionar o que os alunos disseram com relação às questões relativas à sua área de estudo. Seria possível, no quarto ano de graduação, os alunos assumirem a idéia de que "o português é mais complexo do que o inglês, de que em português não existem problemas relativos à pronúncia e ao vocabulário; de que a língua inglesa se constitui como uma língua universal, de que somos colônia dos EUA", como pontos pacíficos, não passíveis de serem problematizados, conforme pudemos perceber nas respostas ao questionário aplicado?

Retomando o pensamento de GEE (op.cit) com relação aos discursos primários e secundários, poderíamos dizer que as opiniões dos alunos quanto aos temas abordados sugerem que os mesmos fazem uso de seus discursos primários para dissertarem sobre as questões apresentadas. Opiniões, ou melhor idéias, como as apresentadas pelos alunos sobre "inglês como língua universal", "sermos colônia dos Estados Unidos", "o inglês ser mais fácil do que o português", fazem com que os alunos não se encaixem dentro da perspectiva daqueles sujeitos que adquiriram ou estejam adquirindo um discurso secundário que, nesse caso, corresponderia a explicar essas idéias a partir do discurso acadêmico, buscando, dentre outras coisas, elementos teóricos pertinentes que pudessem explicar as referidas idéias e/ou concepções.

Além disso, podemos notar a ausência de uma metalinguagem nas falas dos alunos que oferecesse aos mesmos elementos outros que não aqueles advindos, basicamente, do senso comum,

como foi observado nas respostas às perguntas apresentadas, para a expressão de suas opiniões.

### 3.5.2. DAS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES

O conjunto de questões respondidas pelos professores da graduação, sobre o qual estaremos tecendo comentários, referem-se aos aspectos relativos às opiniões dos mesmos sobre a leitura dos alunos. São elas:

- 1 - O tipo de leitura que os alunos fazem vai ao encontro de suas expectativas como professor? sim? por quê? não? por quê?
- 2 - Qual o parâmetro que você usa para a escolha de textos?
- 3 - Como seus alunos lêem? Se você tivesse que dar um rótulo descritivo para a leitura deles, qual seria?

Iniciemos nossas considerações com a pergunta número 1, observando as seguintes respostas:

- 1 - Não satisfaz porque os alunos se dedicam muito mais à leitura por obrigação do que por prazer;
- 2 - Não. O nível cultural deles (dos alunos) está muito superficial, não há garra, vontade de se aprimorarem, de investir na cultura.
- 3 - Não. Porque o aluno raramente sai do texto lido e comentado, ainda que lhe seja oferecida bibliografia de primeira categoria. Não passa das dimensões da classe.
- 4 - Acho que pode ser respondida de duas maneiras. 1.1 o que eles lêem. Não. Porque é pouca cultura e mal escolhida . Pouca informação. No caso de ficção, limita-se a best-sellers. 1.2 Como eles lêem. Não mesmo.

As leituras pedidas por mim são feitas apressadamente.

Os professores não parecem considerar a leitura dos alunos satisfatória. Se observarmos a resposta número 4, perceberemos que a leitura de **best-sellers** é considerada uma opção de leitura de ficção mal escolhida, o que não aconteceria, provavelmente, se o aluno mencionasse a escolha de um clássico da literatura brasileira ou mesmo da literatura universal, opções de leitura totalmente referendadas pelo discurso acadêmico, mas não necessariamente explicitadas como tal para o aluno.

Porém, através da análise das respostas acima, podemos perceber que os professores, ao usarem expressões tais como "garra, vontade, pouca cultura", revelam marcas discursivas em suas falas que nos permitem afirmar que os próprios professores não estão totalmente dentro dos parâmetros do discurso acadêmico.

É curioso observarmos que há uma incongruência palpável, a nosso ver, com relação às expectativas dos professores quanto à leitura dos alunos. Os professores parecem se eximir da responsabilidade na formação do aluno como um sujeito-leitor. Em outras palavras, a instituição universitária deveria de alguma forma se questionar sobre o tipo de leitor que está formando, sob pena de se fixar apenas na constatação de que a leitura, ou melhor, o nível de leitura apresentado por seus alunos não é satisfatório, ou condizente com as exigências discursivas de um sujeito que está em uma graduação de Letras.

É possível reforçar o que dissemos, tendo em vista que os professores, em suas falas, silenciam tudo aquilo que diz respeito a ensino. Nas falas dos professores, há referências sobre aquilo que os alunos fazem, mas não há referências sobre o que os professores fazem e como fazem. São os alunos que se dedicam à leitura por obrigação (resposta 1). É o nível cultural dos alunos que é superficial (resposta 2). São os alunos que raramente saem do texto lido e comentado (resposta 3). São os alunos que têm pouca cultura e que lêem apressadamente (resposta 4).

O que percebemos é que, ao tomar a leitura dos alunos como não satisfatória, dentre outros aspectos mencionados, os professores também estão produzindo um discurso primário, posicionando-se sobre essa questão fora do discurso acadêmico.

Com relação à pergunta número 2, obtivemos as seguintes respostas:

- 1 - o livro didático;
- 2 - os próprios alunos indicam os textos;
- 3 - equaciono as dificuldades ao nível dos alunos, buscando atender seus interesses e cobrir uma gama bem ampla de assuntos. Há também uma preocupação com a organização dos textos e que não sejam muito longos;
- 4 - critério de autenticidade;
- 5 - interesse dos alunos, nível de linguagem, tempo para trabalhar.

As respostas obtidas através da pergunta 2 sugerem um aspecto da vida universitária de que os alunos não parecem estar conscientes, qual seja, a possibilidade de diversidade

de abordagens adotadas nos cursos da universidade. Em nenhum momento das falas dos professores ou mesmo dos alunos, encontramos discussões sobre esse aspecto.

Apesar de haver tentativas no sentido de os professores adotarem perspectivas de trabalho comuns, o que encontramos, efetivamente, na prática docente de terceiro grau, na instituição em questão, é a adoção de uma diversidade de abordagens que variam, podemos hipotetizar, de acordo com a formação prévia do professor.

Sendo assim, podemos observar que não há uma unanimidade quanto aos parâmetros adotados para a escolha de textos para as aulas de leitura. Encontramos tendências antagônicas que privilegiam, desde os textos de livros didáticos, até aquelas que já levam em consideração fatores como autenticidade, nível de linguagem, interesse dos alunos quanto ao tema etc.

Tais posições apontam, a nosso ver, para a possibilidade de um trabalho crítico com os alunos, no sentido de lhes mostrar as vantagens e as desvantagens de se usar este ou aquele critério para a escolha de textos a serem usados na aula de leitura. Na realidade do Curso de Letras observado, percebemos que há uma lacuna entre as opções de trabalho adotadas e a sua explicitação, ou seja, não raro encontramos alunos que não têm níveis de compreensão satisfatórios sobre os procedimentos adotados com relação à escolha de textos por seu professor e/ou por eles mesmos.

Em outras palavras, a lacuna é resultado da ausência de uma explicitação dos procedimentos adotados nos cursos de leitura ministrados neste cenário que, via de regra,

prendem-se à leitura de generalidades, sem entrar em contato com discursos específicos veiculados pelos vários tipos de textos. Assim, encontramos textos específicos que não têm seus discursos especificados. Discute-se, por exemplo, um texto sobre um determinado assunto, sem necessariamente explicitar a que discurso esse texto está vinculado.

Essa explicitação a que nos referimos seria, a nosso ver, uma oportunidade de os alunos conhecerem a natureza do ambiente acadêmico, onde questões como unanimidade e diversidade de abordagens são, por natureza, conflitivas, polêmicas, não consensuais.

Passamos, agora, às respostas à pergunta número 3 em que os professores descrevem a leitura dos alunos:

- 1 - Superficialmente;
- 2 - Os alunos são pouco eficientes e superficiais;
- 3 - De médio para bom;
- 4 - É uma leitura de obrigação escolar e de entretenimento;
- 5 - Não lêem com a profundidade exigida pelo processo interpretativo. Não enxergam as entrelinhas, pouco deduzem e revelam pouca afeição ao exercício do dicionário para explicitação do vocabulário;
- 6 - Na discussão do texto, poucos participam, mostrando que muitos não o entenderam claramente;
- 7 - Mal, superficialmente;
- 8 - Seguem a linha dos fatos;
- 9 - Leitura por prazer;
- 10 - Leitura estagnada.

Estas respostas referendam nossas observações com relação à pergunta 2. É praticamente unânime entre os professores, a opinião de que seus alunos lêem mal. E é neste sentido que acreditamos que também o discurso dos professores não se baseia em parâmetros acadêmicos, dado que esse tipo de adjetivação ("mal, bom, mais, menos" etc.) não se encaixa nos referidos parâmetros.

Poderíamos argumentar de várias maneiras, buscar explicações para a ocorrência de tal fato. No entanto, detenhamo-nos em um aspecto que nos parece crucial para a questão e merecedor de reflexão pelos profissionais da área. Trata-se, a nosso ver, de um aspecto decorrente do que dissemos com relação às respostas apresentadas à pergunta 2. Uma vez que os propósitos de leitura são vagos e desvinculados de discursos específicos e relevantes, dadas as áreas de interesse dos alunos, quanto à sua profissionalização, a leitura se torna cada vez mais "escolarizada", ou seja, torna-se leitura em função do cumprimento de currículos escolares, programas, estratégias etc. Tal "escolarização" da leitura reduz o nível de reflexão neste cenário, ao que poderíamos chamar de simulações em que o "parecer crítico" sobre os textos apresenta-se como o mais importante dentro da perspectiva clássica revelada através da pergunta: qual a sua opinião sobre X ou Y? Essa situação compromete a noção de trabalho acadêmico que, a nosso ver, tem na leitura sua primeira base, e que se constitui, ao mesmo tempo, em uma das premissas do ambiente universitário.

Resta-nos dizer com relação à análise dos questionários que as respostas podem indicar que o Curso de Letras em questão parece estar, ainda, referendando uma perspectiva de letramento que enfatiza a habilidade de ler e escrever. Professores e alunos parecem estar desenvolvendo práticas letradas escolarizadas, sem o compromisso de relacioná-las com as suas respectivas práticas discursivas. Isso limita, em nossa opinião, a experiência de letramento desses alunos a práticas de leitura que não contribuem para uma prática de letramento, sob a perspectiva discursiva que vimos postulando, como necessária ao ambiente universitário. Por conseguinte, tal experiência de letramento não propicia o engajamento dos alunos na comunidade acadêmica universitária.

### 3.6. CARACTERIZAÇÃO DO DISCURSO ORAL DOS ALUNOS NA DISCUSSÃO DE TÓPICOS: UM EVENTO DE LETRAMENTO ACADÊMICO

As considerações que serão feitas a seguir referem-se à produção oral dos alunos, na discussão de tópicos em Língua Inglesa. Para isso, estaremos trabalhando com fragmentos de uma das aulas gravadas durante os quatro meses de observação de aulas de prática oral do Curso de Letras em questão (ANEXO IV).

Basicamente, dois itens compõem esta seção. No primeiro, mostraremos a organização da aula de Prática Oral, no intuito de caracterizar a aula em que os alunos fazem as discussões de tópicos. No segundo, com base na caracterização da aula feita anteriormente, analisamos a discussão de um tópico,

ênfatizando o aspecto da argumentação nessa discuss3o, como um componente b3sico do dom3nio do discurso acad3mico nesse contexto.

### 3.6.1. A ORGANIZAÇ3O DA AULA DE PR3TICA ORAL

O grupo se constitu3a de cerca de 15 alunos do quarto ano de licenciatura em L3ngua Inglesa. A sala de aula tinha as carteiras dispostas em c3rculo, o que permitia aos alunos conversar frente a frente uns com os outros, em aulas de 100 minutos. O material did3tico era composto de textos extra3dos de revistas do tipo **Time**, **Newsweek**, ou de livros, caracterizando-se esses textos sempre por apresentarem temas que o professor e os alunos julgavam de relev3ncia para a discuss3o em sala de aula: a mulher na sociedade, religi3o, casamento, educaç3o, costumes, dentre outros.

Normalmente, as aulas se iniciavam com a professora retomando o t3pico da aula anterior, na tentativa de trazer os alunos para a conversaç3o que seria proposta na aula daquele dia. Em seguida, havia o an3ncio, por parte da professora, do t3pico que seria discutido.

Vejamos um trecho em que a professora anuncia que o t3pico de discuss3o da aula ser3 sobre a mulher na sociedade:

P: And we're going to begin with the discussion of the second theme "Women in Society", OK? I'd like you to make groups of four people or three, one here, x x x you go up, x x x, can you join them? ((apontando para dois outros alunos à direita))

AA: ((risos ao olhar para os anúncios))

P: ((continua a dar as instruções)) So, the first thing I'd like to discuss with you is women in advertisements, ok? the way women are pictured in the ads.

((os alunos se organizam em grupos))

P: ((continua a dar as instruções)) So, We're going to discuss women in the advertisements, that's why I'd like you to look at the ads and tell me what you can see, ok? I want you to tell me all the details in the picture ah! how women ah! is pictured here in this picture

((o trabalho de grupo se inicia e o professor começa a circular pela sala acompanhando o trabalho dos alunos))

No fragmento acima, vemos a execução da primeira tarefa incumbida ao professor na sala de aula, qual seja, organizar a aula, propiciando o desencadeamento da aula. Nas palavras de CICUREL (op.cit), temos o "fazer produzir" como a primeira tarefa do professor, conforme pudemos perceber no fragmento acima. Essa tarefa vem, geralmente, acompanhada de um outro procedimento muito freqüente na sala de aula que é o uso de perguntas. Vejamos o fragmento abaixo:

P:Ok? So, x x x, can you tell me about the picture you got? How's the woman pictured there?

A: Well, she's wearing a mini-skirt

P: Mini-skirt? Let us pay attention to the description of the other people so that you can tell the difference between them, Ok? ((chamando a atenção para os alunos que estavam apresentando suas opiniões))

Em momentos posteriores, vemos que cabe, também ao professor, "fazer compreender" e "arbitrar" (CICUREL, op.cit),

sendo-lhe, portanto, reservada a tarefa de aceitar como legítima ou não a produção dos alunos. Assim, no fragmento seguinte, percebemos que o professor se utiliza, em vários momentos, de perguntas ou comentários que lhe possibilite verificar a compreensão dos alunos quanto ao que foi dito. Neste caso, o professor trabalha no intuito de mostrar qual o tratamento dispensado às mulheres no mundo árabe:

A: Under the ...

P: Veils

A: They don't want to show their face, they have to put (...)

P: Why do you think they don't show their faces in Saudi Arabia?

A: ...

P: Because they are only bodies!?

A: No, because I think men are very jealous! women are just objects for them ...

Constitui característica também marcante da organização da aula de prática oral, a maneira como o professor fecha as discussões, ou melhor dizendo, tenta garantir o entendimento daquilo que foi dito pelo aluno, propondo, logo em seguida, a realização de outra tarefa. Tomemos os fragmentos que se seguem:

P: So, she's dressed up in a black mini-skirt

A: socking

P: Black stockings

A: And a beautiful shoes, black?

P: And beautiful black shoes, high heel shoes, ok? (...)

A: And I think she's in a ... she's wearing in a traditional way

P: Oh! she's dressing in a traditional and suggestive way, and where is she going?

\_\_\_\_\_ xxxx \_\_\_\_\_

P: So we got to the conclusion that there are some problems with the advertisements ((conclusão do professor)).

P: ((proposição de outra tarefa)) Now, I'm going to give you these stories. AH! they were taken from a book that's used to teach English. I want you to examine the story and tell me what these stories tell about women.

Aqui, vemos que o professor parafraseia o que o aluno diz na tentativa, a nosso ver, de recuperar a idéia que o aluno gostaria de ter expressado quando da sua exposição de opinião acerca do assunto tratado. Além disso, o professor utiliza-se desse recurso para também dizer aquilo que ele gostaria que o aluno tivesse dito.

Em resumo, podemos apontar que a repetição, a paráfrase, e a complementação da fala do aluno são recorrentes nas aulas de Prática Oral observadas. Vale salientar que o professor, quando adota tais práticas, tem em vista que o discurso oral produzido pelo aluno não reflete o seu nível de expectativa de uso da língua pelos aprendizes e, em última instância, a expectativa da instituição.

Ademais, devemos notar que se espera e se trabalha na sala de aula com vistas a que o aluno faça uso adequado da língua alvo que, neste cenário, equivale ao uso do Inglês Padrão. Ocorre que, se observarmos os fragmentos que nos serviram de ilustração até aqui, verificaremos que as falas dos alunos, ao se apresentarem incompletas, nos permitem

afirmar que eles não utilizam satisfatoriamente o inglês padrão. Apesar de apresentarem um nível de fluência que permite a comunicação na sala de aula, encontramos problemas gramaticais flagrantes no uso da língua como, por exemplo, em "and a beautiful shoes, black?", verificado no último fragmento.

Parece-nos claro, dessa forma, que nesta situação específica de prática oral na sala de aula, não basta para o aluno comunicar-se na língua alvo. Configura-se uma expectativa de prática oral, portanto, que privilegia a manipulação "correta" da forma. É importante dizer que isso não se apresenta de uma forma explícita, mas, no nosso entendimento, camuflada pela própria natureza da tarefa (discussão de tópicos) que sugere o mito do discurso livre da aula de conversação, como se qualquer uso de língua fosse possível neste ambiente. Ou melhor dizendo, como se falar neste ambiente equivalesse a falar qualquer coisa de qualquer maneira.

Torna-se importante afirmar, portanto, que as relações na sala de aula se constituem, por definição, em relações assimétricas, desiguais. Há uma descontinuidade entre o professor, agente institucional, e o aluno, que não é explicitada. Quando o professor parafraseia a fala do aluno, convertendo-a para o Inglês Padrão, para corrigi-la, ele o faz, exercendo o poder no espaço da sala de aula. Não podemos nos esquecer que é o professor que, em primeira instância, domina o Inglês Padrão, variante privilegiada neste contexto, e que a circularidade "poder, saber, poder" é que permite ao

professor um maior exercício de poder.

Nesta relação entre professor e aluno na sala de aula, o professor se apresenta como detentor de um conhecimento que o aluno não possui. É o professor quem detém o conhecimento da língua alvo, almejado pelo aluno. O aluno não apresenta ainda uma familiaridade com a língua alvo, para transitar livremente no outro código.

Esse fato implica uma relação de autoridade em que o professor faz uso de seu conhecimento para que o aluno possa construir o seu, possibilitando, dentre outras coisas, que esse aluno construa sua visão de mundo, não implicando, no entanto, em uma relação autoritária.

FAIRCLOUGH (1989) afirma que a escola tem uma ordem social e uma ordem do discurso que, por sua vez, envolve uma estruturação distinta do seu espaço social, em um conjunto de situações onde o discurso ocorre: sala de aula, assembléia, pátio, sala de reuniões, dentre outros.

Nessa mesma linha de raciocínio, temos um conjunto de papéis sociais reconhecidos para os sujeitos que participam do discurso (diretor, professor, aluno, administrador etc.) e, ainda, um conjunto de propósitos aprovados para o discurso: aprendizagem, ensino, avaliação, manutenção do controle social e um conjunto de diferentes tipos de discursos.

Isso nos remete a FOUCAULT (1987) que afirma que qualquer sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, ao longo do tempo, com os conhecimentos e poderes que eles carregam.

Tais afirmações levam-nos a refletir sobre a importância de termos consciência sobre os papéis sociais dos sujeitos nas instituições de que participam, visto que tal consciência pode ajudar a explicitar as regras que comandam tais instituições, o que pode contribuir para que os alunos possam tentar reverter, a seu favor, a assimetria de que falamos anteriormente.

É dentro desse tipo de organização de aula de prática oral, que ocorre a discussão de tópicos cujo aspecto argumentativo passaremos a analisar em seguida.

### 3.6.2. A ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO ORAL

Nossa análise nos permitiu observar que o professor abre a discussão, propondo que os alunos, em grupo, discutam os anúncios, mais especificamente, pedindo a eles que verifiquem como as mulheres são retratadas nos mesmos.

Uma vez terminado o trabalho dos grupos, os alunos iniciam a discussão com toda a turma. Há uma primeira parte em que o professor suscita a descrição de como a mulher, no primeiro anúncio, está vestida. Vejamos as falas abaixo:

P: Do you consider this picture prejudicial?

A1: What?

P: Do you consider, do you think this picture prejudicial? you don't know prejudice? no?

A: No, ok!

P: Everybody in the group agrees with that?

...

P: So you don't think it's prejudicial it doesn't say anything bad about women?

A: No, the ad is exploring the body, the women body

P: Explores the women's body and you don't think this is a prejudice?

A: Yes, but ...

P: You think it's normal saying that women are suggestive that they invite men to go upstairs they are always dressing mini-skirts when they want to seduce somebody that they ...

A: I think this is prejudice but the ad it's normal the television show it every day ah! the magazine ah!...

P: Do you think it's normal or it's common?

A: common

P: Oh!

A: common, not normal

P: x x x, ((apontando para outro aluno)) you don't agree?

A: I don't agree because

A: I can't see anything wrong here with the article (...)

AA: ((risos)) ...

P: x x x, you don't agree? x x x: I think ah!the man's ...

P: x x x , I'm asking you if you agree with x x x's opinion about that picture.

x x x: There's nothing wrong

P: There's nothing wrong with the picture ?

x x x: No, because ah! it doesn't show a prejudice

P: doesn't show prejudice

A: yes

A2: I think it eh! show women always serving men

P: Ok!

A3: Women are always guilty or and never they don't do anything

P: Ok!so the women would be the responsible one and ...

AA: yes

P: And the man was the victms in their arms

A: (...)

P: Is there anything different in your picture?

Dando continuidade à discussão, o professor faz a seguinte pergunta:

P:Do you consider this picture prejudicial ?

Inicialmente, o professor reformula a pergunta, na tentativa de esclarecer o sentido da palavra **prejudicial** para alguns alunos. Feito isso, passamos a perceber as reações dos alunos em relação à pergunta do professor:

A: no, ok?

A: no, the ad is exploring the women's body.

A: I think this is prejudice but the ad it is normal the television show it every day Ah! the magazine Ah!...

Nas respostas apresentadas pelos alunos, percebemos que há noções confusas que os alunos utilizam como argumentos. A professora pergunta se os alunos consideram a gravura do anúncio preconceituosa. As respostas apresentadas são

desconexas, não se configurando argumentos que expressem a opinião acerca de a gravura ser preconceituosa ou não.

Na primeira, o aluno se limita a dizer "não", cedendo o turno a outro aluno que se mostra contraditório quando diz "não, mas o anúncio está explorando o corpo da mulher". Ele não estabelece uma relação com a negativa que é dada com o argumento levantado de que o corpo da mulher é explorado. A segunda resposta sugere que, apesar de o aluno admitir que a gravura é preconceituosa, ele referenda a posição da propaganda, usando o argumento de que tal maneira de retratar a mulher é normal dado que a televisão assim o faz todos os dias. A televisão aparece, aqui, como um elemento com estatuto suficiente para ser usada como argumento.

O que observamos, nesse caso, leva-nos a dizer que o aluno analisa o anúncio, tendo em vista um argumento, no caso, a televisão, sob a perspectiva da naturalização desse argumento (FAIRCLOUGH, op.cit). Sendo assim, não é questionado, ou melhor dizendo, problematizado o fato de que nem tudo que a televisão veicula se configura como algo necessariamente crível, consensual. Continuemos nossa apreciação dos argumentos dos alunos em relação aos anúncios observados:

A: common, not normal

A: I can't see anything wrong here with the article

A: I think it's ah! the man's ...

A: There's nothing wrong

A: No, because it doesn't show a prejudice  
I think it's show women Ah! always serving  
men

As falas dos cinco alunos enumerados acima não diferem consideravelmente das anteriores. O primeiro afirma ser comum e não normal a situação apresentada nos anúncios sobre a mulher. A nosso ver, afirmar que é comum, mas não normal, se caracteriza como um argumento vago que não se apresenta com força suficiente para que o aluno possa "convencer" seu interlocutor. Da maneira como ocorre na sala de aula, essa fala do aluno não pode sequer ser entendida como argumento. Ela é induzida pelo professor que insiste na palavra "normal" e não "commom".

O segundo aluno afirma não ver nada de errado com o artigo, referindo-se aos anúncios. Nesse caso, o anúncio apresentado não se configura como um elemento capaz de ser problematizado pelo aluno em questão. Decorre disso, possivelmente, o fato de o aluno não encontrar nenhum "problema", nenhum preconceito. Partindo do pressuposto desse aluno, não há realmente o que ser discutido.

O terceiro e o quarto alunos tentam expressar suas opiniões quando são interrompidos por um colega que, novamente, se contradiz ao afirmar que o anúncio não é preconceituoso, mas que mostra a mulher sempre servindo ao homem. Nesse caso, o aluno não estabelece a relação entre o preconceito e a subserviência da mulher ao homem, estampada no anúncio.

Face a esses posicionamentos dos alunos frente ao texto do anúncio, pode-se afirmar que há uma tendência dos mesmos em

referendar o texto do anúncio, ou seja, o texto passa a ter sentido em si mesmo. Não há a preocupação, portanto, com as condições de produção desse texto, por exemplo, quem produziu o texto, onde, quando, de que lugar. Essas questões não parecem constituir aspectos necessários para que os alunos formem suas opiniões sobre a postura dos anúncios com relação à figura feminina. Escamoteia-se, assim, que o texto é essencialmente uma relação entre seu estatuto lingüístico, material e seu estatuto social.

No caso dos anúncios, temos que a configuração dada por eles à mulher passa por uma linguagem que se circunscreve no âmbito do discurso da propaganda. Nesse sentido, Os anúncios constituem discursos específicos, cabendo ao leitor dos mesmos participar na produção de sentido de sua linguagem.

A participação na produção de sentidos não está, sob nosso ponto de vista, dissociada do fato de que a propaganda é feita sob encomenda, estabelecendo um jogo de interesses entre o anunciante e o agente publicitário, bem como todo um processo econômico-empresarial que subjaz à cultura de massa, jogo esse que determina as condições de produção dos mesmos.

A análise da linguagem dos anúncios, portanto, requer, em última instância, a explicitação desse jogo, fazendo vir à tona as implicações sócio-ideológicas do processo econômico-empresarial que subjazem ao discurso de tal tipo.

A consideração do que expusemos até agora indica que, uma vez desprovidos desse conhecimento sobre as condições de produção do discurso dos anúncios, os alunos fazem uma leitura sem aludir às referências importantes exteriores ao próprio

discurso, mas que o constituem, transformando seus argumentos, dessa forma, em impressões sobre os anúncios. Esse tipo de leitura parece levá-los a desenvolverem argumentos, na maioria das vezes, vagos e confusos, não os caracterizando, a nosso ver, como sujeitos de linguagem, conforme pondera PÉCORA (op.cit).

Essa perspectiva que apresentamos acima se configura como uma possibilidade de leitura do discurso da propaganda. O que verificamos na leitura dos alunos é que nem essa nem uma outra perspectiva de leitura se apresentou em que os argumentos se sustentassem fluentemente, ou seja, em que os argumentos relacionassem pontos-chave capazes de demonstrar e sustentar a opinião dos alunos, fosse ela qual fosse.

É importante ressaltar, ainda, que a relação dos alunos com a LE, enquanto discurso, não parece existir. Da mesma forma, os alunos não demonstram perceber que a argumentatividade se constitui como característica fundamental do ato discursivo. Percebemos, ainda, que a noção de que todo e qualquer discurso é "ação dotada de intencionalidade" (KOCH, op.cit) não é igualmente um conceito do domínio dos alunos.

Sabemos que, em uma relação epistemológica, há, teoricamente, uma descontinuidade entre o sujeito e o objeto. Para que haja construção do conhecimento, deve haver também uma diferença de estatuto entre o sujeito (aluno) e o objeto (texto).

Neste contexto, percebemos que a atitude dos alunos, de profunda identificação com o texto, revelada no discurso oral, contradiz a base da relação epistemológica porque "a priori" o

conhecimento já é dado. Há uma isonomia entre o sujeito e o objeto anterior à própria leitura do texto de tal maneira que, no ato da leitura, o sujeito referenda o objeto e o objeto referenda o sujeito, resultando dessa prática de conhecimento uma satisfação ilusória e socialmente determinada do sujeito.

Como os dois já estão constituídos aprioristicamente, ocorre uma identificação que delimita toda a produção da crítica, como base para a construção do conhecimento.

A seguir, encaminharemos nossa discussão no sentido de apreciar os resultados obtidos em nossa análise quanto ao desempenho dos alunos no contexto abordado, com nossa perspectiva teórica sobre o letramento.

### 3.7. DISCUSSÃO DOS DADOS

O conceito de letramento como o domínio ou controle fluente de um discurso secundário, conforme propõe GEE (op.cit) leva-nos a refletir sobre o que detectamos no cenário de pesquisa, com relação ao discurso dos alunos e professores nos questionários respondidos por eles e com relação ao tópico temático analisado.

Como já mencionamos anteriormente (seção 2.4), falar em domínio de um discurso secundário nesse contexto significa fazer alusão ao discurso acadêmico. Nesse sentido, as considerações que faremos, daqui por diante, terão como base as implicações decorrentes de uma prática oral que não necessariamente contribui para o domínio desse discurso.

Retomemos, inicialmente, a questão dos questionários. As falas dos alunos deixaram transparecer que a orientação de letramento a que foram expostos não levou em consideração o acesso desses alunos a uma metalinguagem da qual os mesmos poderiam se utilizar para expressar seus posicionamentos relativos às questões que giravam em torno da área de futura atuação profissional dos alunos.

Não raro, encontramos falas dos alunos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira que referendavam as opiniões advindas do senso comum, o que caracteriza a ausência de uma metalinguagem apropriada para tratar desse tipo de assunto no ambiente acadêmico. De acordo com o que postulamos nesse estudo, o discurso acadêmico requer o domínio de práticas discursivas que determinam aquilo que, nesse ambiente, os sujeitos podem ou não dizer. Esse aspecto que levantamos, aqui, constitui uma característica marcante do paradoxo com o qual nos defrontamos nessa reflexão: o fato de os alunos estarem no final de um curso de licenciatura em língua inglesa não garante a eles o acesso ao discurso acadêmico, o que os caracteriza como sujeitos que estão praticamente fora desse discurso.

O posicionamento dos professores nos questionários, de nossa ótica, referenda o que dissemos anteriormente, uma vez que não encontramos em suas falas índices que revelem a perspectiva de que o desenvolvimento acadêmico dos alunos é um processo para o qual os professores podem contribuir de forma decisiva, se explicitarem as características pertinentes a esse processo.

Queremos dizer com isso que as falas dos professores sugerem uma concepção determinística do processo de letramento dos alunos. Poderíamos nos referir, por exemplo, às opiniões dos professores sobre a leitura dos alunos. Aprioristicamente, essa leitura é taxada de insatisfatória.

Nossa suspeita é a de que os professores não se assumem também como responsáveis por essa leitura dita insatisfatória, agindo como se não fossem os formadores desses sujeitos-leitores. Em uma palavra, parece haver um consenso entre os professores de que os alunos são como são, não havendo possibilidade de reversão do quadro em que se encontram. Fazem, portanto, o jogo institucional que se caracteriza, basicamente, por camuflar as regras do discurso acadêmico, ao mesmo tempo que tal discurso é tomado como parâmetro de ação e de avaliação dentro da instituição.

Passemos, agora, às considerações relativas à análise da aula em que os alunos discutiram um tópico temático, qual seja, a representação da figura feminina em anúncios.

O foco dessa parte da análise centrou-se em uma das principais características do discurso acadêmico: a argumentação. Percebemos, aqui, que os alunos não chegaram a expressar convincentemente seus argumentos, com relação à representação da mulher nos anúncios. Concentraram-se em seus discursos primários, não elicitando, dentre outros aspectos as condições de produção dos anúncios, para que pudessem chegar a revelar as ideologias circunscritas à linguagem.

Detectamos, ainda, que a leitura como construção de sentido não se constitui em uma prática vivida pelos

alunos que referendaram a proposta do anúncio, sem necessariamente problematizá-la. A argumentação dos alunos apresentada na referida discussão não permite dizer que os mesmos se enquadram como sujeitos engajados dentro da perspectiva discursiva acadêmica.

Outro aspecto, que nos chama a atenção com relação à discussão de tópicos, refere-se ao fato de que para essas discussões, em nenhum momento, foram usados textos científicos e/ou ensaios, característicos do ambiente acadêmico. Levantamos esse aspecto do tipo de texto a partir do qual se encaminhavam discussões orais, tendo em vista o fato de que, dentro de uma perspectiva acadêmica, discutir tais textos constitui uma prática letrada que pode contribuir para a aquisição do discurso acadêmico.

Pareceu-nos que a prática oral exercida nesse ambiente está muito mais em função de parodiar a língua inglesa, isto é, de repetir os modelos lingüísticos apresentados pelo professor ou pelo material didático, do que em engajar os alunos em discursos específicos, dentro da perspectiva mais ampla do discurso acadêmico. Os alunos sobre os quais estamos falando estão aprendendo inglês para serem professores da língua, o que se configura como um discurso específico do qual os alunos podem se tornar membros, constituindo e sendo constituído pelo mesmo.

Acreditamos que o quadro em que se apresenta esse tipo de prática oral detectado, aqui, se insere dentro de uma concepção tradicional de letramento que sustenta o desenvolvimento de práticas letradas desprovidas de contextos

relevantes para a aprendizagem, como se fosse satisfatório levar os alunos a praticarem a língua sem a presença de um contexto discursivo apropriado, o que permite aos alunos uma prática oral em que eles se supõem falando fora de um determinado discurso.

É preciso dizer, ainda, que a reflexão que estamos fazendo nesta seção não pretende prescrever aquilo que os alunos deveriam fazer nesse contexto. Dadas as condições em que os alunos praticam a oralidade em língua inglesa, não poderíamos esperar um outro tipo de produção oral que não fosse aquela devotada à prática de estruturas gramaticais aprendidas e que, via de regra, os alunos não conseguem usar adequadamente.

## CAPÍTULO IV - IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A análise da produção oral dos alunos no evento de letramento, feita no capítulo anterior, possibilitou-nos a reflexão sobre vários pontos que passamos a considerar neste capítulo e que julgamos ser de relevância para o futuro profissional de LE, assim como para aqueles que são formadores desses profissionais.

Inicialmente, relembramos que aquilo que estava em jogo neste estudo era o fato de se verificar se o evento de letramento intitulado **discussão de tópicos temáticos em Língua Inglesa** contribuía, ou não, para que os alunos pudessem adquirir o discurso acadêmico, próprio do ambiente universitário. Em decorrência dessa preocupação, subdividimos nossa pergunta de pesquisa em quatro outros itens:

1 - Qual ou quais as práticas de leitura características do ambiente que perpassam a discussão de tópicos, evento de letramento focalizado?

2 - De que maneira essa ou essas práticas influenciam a produção oral dos alunos, sobretudo no que diz respeito à argumentação oral ?

3 - Como os professores da instituição concebem a leitura dos alunos? E qual a relação dessa concepção com o desenvolvimento do letramento dos alunos na língua estrangeira ?

4 - Como se posicionam os alunos em questão com o fato de que serão futuros profissionais de língua inglesa? E qual a relação desse posicionamento com o desenvolvimento do letramento desses alunos no terceiro grau?

Neste sentido, nossa análise demonstrou que tal evento de letramento não pareceu contribuir para a aquisição do discurso acadêmico por parte dos alunos no que diz respeito às práticas discursivas acadêmicas orais.

Em primeiro lugar, verificamos que o modo de organização da Prática Oral, levado a termo pela instituição, privilegiava uma prática oral baseada muito mais na acuidade lingüística do que aquela voltada para a produção das práticas discursivas letradas, relevantes para a aquisição do discurso acadêmico.

Acresce-se, ainda, a isso o fato de que boa parte da Prática Oral exercida no curso de Língua Inglesa da Instituição destinava-se ao desenvolvimento de habilidades comunicativas na língua alvo, não suficientes para a instauração do processo de aquisição do discurso acadêmico.

Evidenciou-se, dessa forma, uma contradição, uma vez que no ambiente em que os alunos poderiam e deveriam experimentar a aquisição do discurso acadêmico através das práticas letradas (Curso de Letras/Prática Oral) discursivas pertinentes, isso não aconteceu.

O que dissemos acima pôde ser constatado, por exemplo, através da análise da organização argumentativa dos alunos, quando da discussão de um tema específico, qual seja, a representação da figura da mulher em anúncios.

Nessa análise, verificamos que a argumentação dos alunos com relação à linguagem dos anúncios não contemplava sua estrutura discursiva, ou seja, os alunos demonstraram desconhecer a estrutura discursiva do anúncio, o que não lhes

possibilitou uma argumentação baseada nesta estrutura, mas, ao contrário, uma argumentação em que a perspectiva do senso comum se destacou. É preciso dizer que o que apresentamos aqui como falta de conhecimento sobre a estrutura discursiva do discurso da propaganda não chegou a ser problematizado pelos alunos, ou mesmo pelo professor que conduzia a tarefa.

Nos questionários respondidos pelos professores, foi curioso notar que os alunos eram, geralmente, considerados como aqueles incapazes de entrar em sintonia com aquilo que seria o "certo", em termos daquilo que a instituição esperaria deles. Não foi de se estranhar, dessa forma, termos encontrado, nas respostas dos professores, conceitos sobre os alunos que os vinculavam àqueles que têm "pouca cultura", que apresentam um "nível cultural superficial", que lêem best-sellers, dentre outros aspectos.

Via de regra, não houve comentários que apostassem em um rendimento satisfatório dos alunos. A nosso ver, parece haver uma concepção de que os alunos não produzem mais, porque não estão preparados para desenvolver as tarefas que lhes são propostas. E essa concepção se manifesta, tendo em vista o fato de que as respostas dos professores se enquadram dentro de uma perspectiva que referenda a máxima do "é assim porque é assim", ou seja, o pressuposto de que os alunos não atingirão o nível esperado.

Parece-nos ser possível afirmar, então, que o conceito de letramento subjacente à discussão de tópicos analisada neste estudo se configurou como a habilidade de ler e escrever (visão tradicional), camuflado em uma prática aparentemente

voltada para o desempenho discursivo dos alunos que se manifestou na própria natureza da tarefa que sugeria que os alunos se expressassem livremente. De nosso ponto vista, parece haver a crença na possibilidade de se fazer uma produção oral desvinculada dos vários conteúdos que aí são veiculados.

Esse conceito, assim entendido, banaliza, ao extremo, o fenômeno do letramento, tendo em vista suas relações com o discurso (GEE, op.cit), o que o distancia, sobremaneira, de nossas crenças sobre o desenvolvimento do letramento que poderia se processar, quando do processo de aquisição de uma LE. Em outras palavras o desenvolvimento do letramento na LE não se restringe a uma experiência mecanicista de dominar um código lingüístico em suas bases escritas e orais.

Cumpre-nos, agora, refletir sobre as implicações desta constatação de que falamos até agora com relação ao professor de Língua Inglesa, em formação, ou se preferirmos, na relação do letramento desses alunos com a formação profissional dos mesmos.

Em primeiro lugar, entendemos que os alunos devam ser alertados sobre o fato de que o ambiente universitário encerra um tipo de discurso específico, qual seja, o discurso acadêmico que, por sua vez, encerra regras próprias de funcionamento que determinam, dentre outras coisas, quem faz parte desse discurso.

Certamente que o letramento acadêmico deve ser visto como a instauração de um processo ao longo do qual os alunos poderiam ter a chance de entender, de uma forma essencialmente

vivencial, o jogo acadêmico em que se inserem ao adentrar no terceiro grau. Dessa forma, seria pertinente que os alunos tomassem conhecimento de que a noção de comunidade discursiva implica a existência de um conjunto de valores e crenças partilhados por uma determinada comunidade, assim como de um conjunto de convenções discursivas.

Decorre do que dissemos anteriormente, que as convenções acima mencionadas determinam o que é legítimo, quais as maneiras apropriadas de se aprender, falar, escrever e de se comportar dos sujeitos membros dessa comunidade discursiva.

Justificamos a importância de se ter clareza das características do discurso acadêmico e da noção de comunidade discursiva que o mesmo encerra, dado que assim se abre a possibilidade de explorar tal noção criticamente, ou seja, do ponto de vista de quem pertence ou deseja pertencer a essa comunidade discursiva. Dizemos isso principalmente, pelo fato de que os sujeitos dos quais estamos falando serão professores da língua estrangeira que estão aprendendo.

Poderia ser possível, assim, dentre outras coisas, tentar desenvolver maneiras de desafiar as práticas discursivas de uma determinada comunidade, propondo-se, inclusive, práticas alternativas, se esse for o caso.

Em uma palavra, os alunos precisam e têm o direito de saber que, entrar no discurso acadêmico e pertencer, portanto, a uma comunidade acadêmica, não se constitui em uma tarefa fácil. Trata-se de uma conquista que passa, dentre outras coisas, pela aquisição do discurso acadêmico.

Uma pergunta se faz relevante, agora, para continuarmos nossa reflexão: quais as implicações do que dissemos anteriormente, sobre a natureza do discurso acadêmico, na prática pedagógica de uma graduação que forma professores de Língua Inglesa?

Basicamente, podemos dizer que o professor de Língua Inglesa poderia refletir sobre a natureza de seu objeto de ensino. Dentro da perspectiva de letramento, assumida neste trabalho, (letramento como o domínio fluente de um discurso secundário, GEE, op.cit), o professor não ensina Inglês, mas sim um conjunto de práticas discursivas, orais e escritas, associadas, no caso, ao dialeto padrão da Língua Inglesa.

Além disso, o professor de Inglês, ao trabalhar as práticas discursivas, leva os alunos às práticas dominantes que se baseiam na escola, o que requer uma consciência crítica por parte do professor, no sentido de fazer os alunos perceberem que essa é apenas uma variedade da Língua Inglesa, constituindo-se, com tal estatuto, devido ao fato de ser a dominante.

Dito isso, estamos inevitavelmente diante de uma questão que se nos apresenta flagrante com relação às graduações e aos Cursos de Letras em geral. Trata-se do acesso às práticas discursivas acadêmicas e, por conseguinte, ao discurso acadêmico a elas vinculado.

A nosso ver, pensar em uma orientação de letramento que levasse em conta a dimensão discursiva que o fenômeno encerra, conforme postulamos, aqui, seria a tarefa primeira de uma graduação que quisesse romper com a prática tradicional de

formação de professores de Língua estrangeira, garantindo, assim, o acesso às práticas discursivas acadêmicas.

Sendo assim, o que se postulou, aqui, em termos de uma orientação discursiva do letramento na graduação em letras que forma professores de LE, depende da concepção de letramento assimilada por cada Curso de Letras.

Tendo em vista, agora, o curso de letras em que observamos o evento de letramento no qual os alunos discutiam tópicos temáticos em Língua Inglesa, fazemos algumas considerações que poderiam servir de subsídios para que o evento de letramento em questão pudesse contribuir para o processo de aquisição do discurso acadêmico por parte dos alunos.

O primeiro aspecto para o qual chamamos a atenção refere-se à revisão da prática de leitura nesse ambiente. Pensamos que tal prática deveria ser voltada para o encorajamento da leitura como construção de sentido. Leitura essa que envolveria o desafio e o questionamento dos conteúdos ideológicos dos textos. Envolveria, ainda, a noção de que a leitura consiste em um processo social, a noção de que não lemos individualmente, mas como membros de comunidades interpretativas, conforme já discutimos.

Defendemos essa postura face à leitura, porque acreditamos que essa poderia ser uma maneira de o aluno experimentar que o texto não possui apenas um estatuto lingüístico, mas também um estatuto social e que, portanto, sua leitura pressupõe elementos que não se circunscrevem a ele mesmo.

Ainda com relação à leitura, poderia ser trabalhada a noção de intertextualidade, de tal forma que os alunos pudessem perceber que os textos não existem isoladamente, mas sempre em relação a outros textos, cabendo ao leitor construir os sentidos dos textos que lê. Considerar a intertextualidade permite, dentre outros aspectos, considerar os inúmeros outros tipos de textos a que se pode fazer referência quando lemos, sem necessariamente nos limitarmos aos textos verbais.

A leitura, encarada dessa forma, poderia funcionar como pano de fundo para uma das práticas discursivas acadêmicas mais importantes para esse evento de letramento, qual seja, a capacidade de argumentação que, como pudemos observar em nossa análise, no caso dos alunos pesquisados, se caracteriza pela fraqueza de argumentos frente às idéias apresentadas pelos textos.

A argumentação que se postula nessa perspectiva, em que os alunos se colocam como produtores de sentido, levaria a um outro tipo de produção oral, qual seja, aquela em que o que se fala assume uma relevância capital para que os sujeitos interlocutores assumam suas falas e se constituam como sujeitos de linguagem (PÉCORA, op.cit), não se comprometendo com uma produção oral meramente voltada para o cuidado com a acuidade lingüística, e nem com o compromisso de parodiar a língua estrangeira que se está aprendendo. Não raro, e é esse o caso desta pesquisa, encontramos alunos falando sobre temas como se fosse possível, no ambiente universitário em que se inserem, falar sobre determinado tema sem considerar o

conhecimento já existente em outras disciplinas sobre esse tema. Normalmente, esse procedimento é justificado como necessário para que os alunos possam praticar oralmente a língua que estão aprendendo.

A nosso ver, a argumentação se constituiria, então, em uma prática discursiva que necessariamente levaria à instauração de um discurso polêmico (ORLANDI, 1987), capaz de fazer com que os alunos produzissem seu próprio texto e se configurassem como sujeitos produtores de sentido. Exigiria, ainda, o desenvolvimento por parte dos alunos da capacidade, dentre outras coisas, de:

- 1 - fazer apelos a "autoridades" que possam referendar o que se está dizendo;
- 2 - resumir, sintetizar, parafrasear;
- 3 - usar exemplos pertinentes;
- 4 - fazer referência à própria experiência quando relevante;
- 5 - destacar as lacunas existentes nos argumentos apresentados;
- 6 - não tomar um único argumento como fato consumado;
- 7 - tornar a opinião do autor com quem se está trabalhando, clara, transparente;
- 8 - apresentar os argumentos relevantes para a discussão do momento;
- 9 - apresentar os argumentos coerentemente;
- 10 - mostrar as contradições do pensamento do autor sobre o qual estão sendo feitos comentários.

Enfatizamos a necessidade do desenvolvimento dessas habilidades, tendo em vista o fato de que uma leitura vista sob a perspectiva discursiva poderia fazer com que os alunos

experimentassem o funcionamento discursivo da linguagem, assimilando um conceito que lhes possibilitasse vivenciar a linguagem como discurso, como o lugar do conflito, o lugar do confronto ideológico quando também da aquisição de uma LE, aspecto que, via de regra, não é considerado no processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

O conceito de linguagem enquanto discurso difere daquele que a considera como expressão do pensamento, ou daquele que a toma como instrumento de comunicação, essa última concepção, ligada à teoria da comunicação que vê a língua como código capaz de transmitir ao receptor uma determinada mensagem.

É curioso notar, no entanto, que o conceito de linguagem como instrumento de comunicação se faz muito presente nos cursos de Letras que formam professores de língua inglesa, sendo comum encontrarmos professores de Língua Inglesa assim como de outras línguas estrangeiras e língua materna que acreditam que a discussão sobre linguagem se limita a esse conceito. No Curso de Letras em que observamos a produção oral dos alunos, quando da discussão de tópicos temáticos, verificamos, como já mencionado, uma grande ênfase no ensino de habilidades comunicativas no ensino de língua inglesa, que trazem subjacentes às suas práticas, o conceito de linguagem como comunicação.

Parece-nos pouco recomendável que um curso de graduação que forma professores de Língua Inglesa se limite a um conceito de linguagem como instrumento de comunicação. Isso porque, a graduação se constitui, a nosso ver, como o lugar privilegiado para que a discussão sobre a linguagem, sua

natureza, suas especificidades, ocorra.

A discussão sobre as várias maneiras de se pensar a linguagem constitui tarefa capital para o profissional de Letras, porque essas maneiras influenciam o entendimento de outros conceitos chaves para o futuro profissional de línguas, como, por exemplo, as várias abordagens sobre ensino e aprendizagem de línguas, conceitos caracterizadamente de fundamental importância de domínio por parte dos professores de Língua, já que tais conceitos certamente nortearão a prática profissional dos futuros professores.

Vemos, no entanto, que as discussões sobre esses conceitos não se revelam nos dados por nós analisados, como sendo de domínio por parte dos professores de LE. Se isso é fato, os professores se tornam vulneráveis a aceitar o conceito das escolas onde trabalham e ficam privados da possibilidade de exercerem seu senso crítico.

Observamos, ainda, que os Cursos de Letras parecem não propiciar aos alunos espaço para discussões como a que postulamos, aqui. Acreditamos que tais cursos estejam sofrendo, ainda, os efeitos de uma compartimentalização do conhecimento que separa os vários conteúdos que se estabelecem como verdades cujos pressupostos são raramente explicitados. Sendo assim, encontramos nos currículos dos Cursos de Letras disciplinas como, por exemplo, Psicolinguística, Sociolinguística, Semântica, Estilística, dentre outras, que são oferecidas aos alunos sem necessariamente contribuir para que os mesmos formem seu próprio conceito de linguagem.

Ressaltamos, ainda, que não é possível cobrar do professor em formação uma prática diferenciada de atuação profissional quando sua formação se fundamenta em Cursos de Letras que não o ajudaram a refletir questões básicas como as mencionadas acima.

É importante apontar, ainda, que o evento de letramento que analisamos, aqui, não está desvinculado do curso de Letras em que está inserido. Ele, na verdade, se insere dentro da orientação de letramento adotada pelo Curso de Letras (concepção tradicional).

Querer, portanto, uma prática oral desenvolvida em termos discursivos e que contribua para a aquisição do discurso acadêmico por parte dos alunos implica, indubitavelmente, redimensionar a orientação de letramento desse Curso de Letras nos moldes discursivos, conforme discutimos nesse estudo.

Implica, sobretudo, que os alunos conquistem espaços em que possam expressar o seu dizer através do processo de experiência de aquisição do discurso acadêmico, não como elementos marginalizados dessa formação discursiva específica, mas como sujeitos engajados que dizem e são ditos por esse discurso.

Nesse sentido, os professores de língua inglesa não podem cooperar com a sua própria marginalização, considerando-se apenas **professores de língua**, desvinculados de qualquer conotação política e social. Apresenta-se para esses professores de língua inglesa, portanto, um grande desafio, qual seja, o de encarar o desenvolvimento de letramento na língua estrangeira como uma oportunidade de ajudar seus alunos

a enfrentarem seus conflitos de valores e identidade, decorrentes das várias visões de mundo possíveis para aqueles sujeitos que constantemente se engajam na tarefa de construir sentido do mundo escrito e falado. Eis aí uma tarefa educacional, cultural e, sobretudo, política à qual os professores de língua inglesa não podem se furtar.

Apesar de todas as nossas considerações se referirem somente aos aspectos relacionados à questão do evento de letramento em LE analisado, acreditamos que a questão é mais ampla, merecendo ser estudada do ponto de vista também da língua materna. Sendo assim, notamos que há aspectos relativos à questão do desenvolvimento do letramento tanto em em língua estrangeira quanto em língua materna que poderiam ser objetos de investigações futuras. Além disso, aspectos relativos à própria iniciação da escolarização.

Dentre os vários aspectos possíveis de serem abordados, gostaríamos de destacar aquele relativo aos pontos de contato entre o letramento em língua materna e as experiências do sujeito letrado no uso da língua estrangeira. A nosso ver, as influências de um em relação ao outro não estão suficientemente elucidadas no contexto brasileiro. Nesse trabalho, não foi possível documentar aspectos sobre o letramento em língua materna que podem influenciar no desenvolvimento do letramento do sujeito quando em processo de aquisição de uma LE.

Em princípio, podemos dizer que o sujeito letrado, ao se envolver no processo de aquisição da escrita, da oralidade e da leitura em uma LE, traz influências de suas experiências de aprender língua com base em seus conhecimentos e vivências como aprendiz de língua materna. Seria, dessa forma, inadmissível considerar tal sujeito como uma tábula rasa, quando em situação de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ocorre que, em nossa experiência de trabalho com alunos universitários, observamos uma distância muito acentuada entre um processo e outro. A percepção por parte dos alunos de que é possível transferir conhecimentos da experiência de aprendiz da língua materna para a LE não parece fazer parte da cultura de aprender dos alunos.

Nesse sentido, uma pergunta se faz relevante com relação a essa questão: Qual a influência do letramento na língua materna, nas práticas letradas desenvolvidas por esses sujeitos na LE?

Há vários trabalhos que problematizam essa questão. SWAIN & LAPKIN (1990) fizeram estudos em que procuraram mostrar os efeitos da aprendizagem de uma terceira língua no desenvolvimento do letramento dos alunos em língua materna. Segundo as autoras, parece ser muito evidente para alguns que ser letrado na língua materna implica um impacto positivo no desenvolvimento das habilidades letradas em uma outra língua.

Entretanto, segundo as autoras acima referidas, as práticas educacionais não apresentam nenhuma evidência de aceitação de tal afirmação como ponto pacífico. Há, inclusive, crenças do contrário, ou seja, de que a aprendizagem de uma segunda ou terceira língua é impedida pelo conhecimento e uso da primeira.

Devemos dizer que aqueles que assim pensam consideram que a experiência de letramento na língua materna é sempre satisfatória, o que não se apresenta, por exemplo, na realidade brasileira de ensino de língua materna.

Tendo em vista esta breve exposição, julgamos pertinente o empreendimento de pesquisas que venham a elucidar a questão. A nosso ver, isso contribuiria, sobremaneira, para a aproximação de questões relativas ao letramento em língua materna e ao desenvolvimento desse letramento na língua estrangeira que, não raro, são tratadas de forma estanque como se constituíssem ambientes totalmente estranhos, um em relação ao outro.

Para finalizar, cabe salientarmos que a incompletude deste trabalho e os pontos levantados trazem à baila novas questões. No entanto, estamos certos de que nossas reflexões podem contribuir para o repensar de alguns aspectos do ensino de LE nos Cursos de graduação de Letras, especialmente naqueles que formam professores de LE.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, Pontes, 1993.
- ARROJO, R. (org.) **O Signo Desconstruído - Implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. Campinas, Pontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 1988.
- BARTON, D. **Literacy - An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford, Blackwell, 1994.
- BIZON, A.C.C. **Características da Interação em Contexto de Ensino Interdisciplinar de Português-LE: Um Estudo Comparativo**. Dissertação de mestrado, IEL, UNICAMP, 1994.
- BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Trad. de Gino Raymond and Matthew Adamson. Cambridge, Polity Press, 1991.
- BOURNE, J. **Natural Acquisition and a Masked Pedagogy**. In **Applied Linguistics**, Vol. 9, 1:83-99, 1988.
- \_\_\_\_\_ **Inside a Multilingual Primary Classroom: A Teacher, Children and Theories at Work**. Thesis submitted for Ph.D, Faculty of Educational Studies, University of Southampton, 1992.
- BRANDAO, H.H.N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, Ed.da Unicamp, 1991.
- BRUNER, J. **Early Social Interaction and Language Acquisition**. In Schaffer, H.(ed) **Studies in Mother/Infant Interaction**, 271-289, London: Academic, 1977.

- CELIA, M.H.C. Objetivos dos Cursos de Letras para a Formação de Professores de Línguas Estrangeiras no Brasil, IN BOHN, H. & VANDRESSEN, P.(orgs.), **Tópicos de Lingüística Aplicada**, Florianópolis, Ed. da UFSC, 1988.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass: M.I.T, 1968.
- CICUREL, F. et alii. **Variations et Rituel en Classe de Langue**. Ed. Hatier, 1990.
- CORACINI, M.J.R.F. **Um Fazer Persuasivo - O Discurso Subjetivo da Ciência**. São Paulo, Educ/Pontes, 1991.
- COURTS, P.L. **Literacy and Empowerment**. Ontario, Oise Press, 1992.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. IN M. Wittrock (org.) **Handbook of Research On Teaching**, Nova York, Macmillan, 1986.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London, Longman, 1989.
- FISH, S. **Is There a Text in this Class?** Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1980.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E.M. **Repensando o Conceito de Competência Comunicativa no "aquecimento" da aula de Português-Língua Estrangeira: Uma Perspectiva Estratégica**. Dissertação de mestrado, UNICAMP, IEL, 1993.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Trad. de Sírio Possenti. Paris, Gallimard, 1971.
- \_\_\_\_\_ **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.

- FRANZONI, P.H. **Nos Bastidores da Comunicação Autêntica—Uma reflexão em Lingüística Aplicada.** Campinas, Ed. da Unicamp, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e terra, 1970.
- \_\_\_\_\_ **The Importance of the Act of Reading. IN Rewriting Literacy - Culture and the Discourse of the Other,** Ontario, Oise Press, 1991.
- GEE, J.P. **Orality and literacy - From the Savage Mind to ways with words. IN The Modern Language Journal, Vol.20, 4:1986.**
- \_\_\_\_\_ **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses.** Bristol, The Falmer Press, 1990.
- GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- GOODMAN, K.S. **The Psycholinguistic nature of the Reading Process.** Detroit: Wayne state University Press, 1968.
- HEATH, S.B. **Ways with Words.** Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- HOWATT, A. **A History of English Language Teaching.** Oxford, Oxford University Press, 1984.
- HORNBERGER, N.H. **Continua of Biliteracy. IN Review of Educational Research. Vol.59, no. 3, pp.271-296, 1989.**
- HYMES, D. **On Communicative Competence. IN Pride, J.B.e Holmes, J.(orgs.), Sociolinguistics, 1972.**

KATO, M. **No Mundo da Escrita**. São Paulo, Ática, 1986.

KLEIMAN, A.B. "O letramento na Formação do Professor". Resumo publicado nos **Anais do VII Encontro Nacional da Anpoll**, Porto Alegre 1992. Goiânia, ANPOLL, 1991.

\_\_\_\_\_ **Os Significados do Letramento - Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita**. Campinas, Mercado Aberto, 1995.

\_\_\_\_\_ CAVALCANTI, M.C. & BORTONI, S.M. **Considerações sobre o Ensino Crítico de língua materna**, 1990b, Mimeo.

KOCH, I.G.V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo, Cortez, 1987.

KOCH, I.G.V. **A Inter-ação pela linguagem**. São Paulo, Contexto, 1992.

KRASHEN, S. **Second language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford, Pergamon, 1981.

LAGAZZI, S. **A Fluência Considerada Sob A Perspectiva da Análise Do Discurso**, 1988. Mimeo.

LOCK, A. On being picked up: the emergence of language. In LOCK, A. and FISHER, E. (eds) **Language Development**, 39-48, London: Croom Helm/Open University, 1984.

MACHADO, R.O.A. **A Fala do Professor de Inglês como Língua Estrangeira**. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, 1992.

MAINGUENEAU, D. **Iniciation aux méthodes de l'analyse du discours**. Paris, Hachette, 1976.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação**. São Paulo, Ática, 1986.

- OLSON, D.R. From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. IN **Harvard Educational Review**, Vol.47, pp. 257-281, 1977.
- ONG, W. **Orality and Literacy: the terminologizing of the word**. London, Methuen, 1982.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo, Martins fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_ **Linguagem e seu Funcionamento**. Campinas, Pontes, 1987.
- PATTO, M.H.S.(org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo, Queiroz, 1981.
- PECHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In Gadet, F.& Hak, T. (orgs). **Por uma Análise Automática do Discurso-Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Campinas, Ed. da Unicamp, 1990.
- PÉCORA, A. **Problemas de Redação**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- PORTINI, H. **Actes du Colloque. Aspectes Culturels de L'Enseignement des langues Vivantes**. Vrije Universiteit, Brussel Institute Voor Taalonderwijs, 1981.
- RICOUER, P. **Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning**. Fort Worth, The Texas Christian University Press, 1976.
- \_\_\_\_\_ **Interpretação e Ideologias**. Trad. de H. Japiassu. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- RUMELHART, D.E. Schemata: The Building Blocks of Cognition IN J.T. Guthrie (Ed.), **Comprehension and Teaching: Research Reviews**, I.R.A., 1981.

- SCOLLON, R. & SCOLLON, S.B.K. **Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication**. Northwood, N.J: Ablex, 1981.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge, Harvard University Press, 1981.
- SMITH, F. **Reading**. London, Cambridge University Press, 1981.
- SOARES, M. **Linguagem e Escola - Uma Perspectiva Social**. São Paulo, Ática, 1989.
- STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- STERN, H.H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. London, Oxford University Press, 1983.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. **The Role of Mother Tongue Literacy in Third Language Learning**. Paper presented at AILA Congress, Greece, 1990.
- TANNEN, D. Implications of the Oral/Continuum for Cross Cultural Communication. IN James E. Alatis, **Georgetown University RoundTable on Languages and Linguistics**, Washington, D.C, Georgetown University Press, 1980, pp.326-347.
- URWIN, C. Power Relations and the emergence of Language. IN HENRIQUES, J. HOLLOWAY, W.URWIN, C.VENN, C. & WALKERDINE, V.(ED.). **Changing the Subject**, 264-322, London: Methuen, 1984.
- WIDDOWSON, H. **Teaching Language as Communication**. Oxford, Oxford University Press, 1978.
- WILLIAMS, J.D. & SNIPPER, G. C. **Literacy and Bilingualism**. New York, Longman, 1992.
- WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. Oxford, Oxford University Press, 1976.

# ANEXOS

## ANEXO I

## I - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

- 1) Até agora suas expectativas de aprendiz de LE estão sendo atingidas?
- 2) O que você diria de sua motivação para aprender inglês?
- 3) Aprender inglês e português: semelhanças e diferenças
- 4) O que você lê em português na universidade ou fora dela? E em inglês?
- 5) Discussões em aulas de português e em aulas de inglês: semelhanças e diferenças
- 6) As questões discutidas nessas aulas refletem as notícias veiculadas pelo jornal ou televisão? o que você fala em sala de aula é atual, do momento? Justifique
- 7) Você prefere ver noticiário de jornal escrito ou falado?
- 8) Em aulas de inglês, você prefere ler um texto ou ver um vídeo? Por quê ?
- 9) Como futuro professor de língua inglesa, qual a importância que você atribui a essa língua? Ao longo do seu curso de graduação, como seus professores justificavam a importância da língua inglesa para você?

## II - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

1) O tipo de leitura que os alunos fazem vai ao encontro de suas expectativas como professor? Sim? Por quê? Não? Por quê?

2) Qual o parâmetro que você usa para a escolha de textos?

3) Como seus alunos lêem? Se você tivesse que dar um rótulo descritivo para a leitura deles, qual você daria?

## ANEXO 2

## EMENTAS

## LÍNGUA INGLESA: PRÁTICA ORAL

Prática dirigida das funções comunicativas da linguagem cotidiana, com ênfase no desenvolvimento da produção e da recepção oral.

## LÍNGUA INGLESA: PRÁTICA ORAL I

Prática dirigida das funções comunicativas da linguagem cotidiana, com ênfase no desenvolvimento da produção e recepção oral.

## LÍNGUA INGLESA: PRÁTICA ORAL II

Prática oral dirigida e livre das funções comunicativas. Acuidade e fluência aural/oral das funções comunicativas da linguagem, visando à expansão cultural, vocabular e estrutural sob supervisão direta.

## LÍNGUA INGLESA: PRÁTICA ORAL III

Prática oral livre das funções comunicativas da linguagem, visando à acuidade e fluência através da exposição cultural, vocabular e estrutural e do desenvolvimento das habilidades de recepção e produção aural/oral.

## EIXO CENTRAL

Promover a observação, a análise, a interpretação em busca de conhecimento da linguagem verbal que fundamente uma práxis humanístico-crítica que se caracterize pelo compromisso cristão com o semelhante.

## OBJETIVOS DA 1. SÉRIE

- 1) Trabalhar a orgaização de estudos dos alunos, orientando sobre métodos do trabalho científico;
- 2) Promover o início do processo participativo ensino/aprendizagem no 3. grau;
- 3) Fornecer a fundamentação teórico-prática necessária para a realização de ciclos posteriores;
- 4) Promover o desenvolvimento da competência discursiva e da sensibilidade estética para possibilitar a reflexão e a atuação crítica na realidade social.

## OBJETIVOS DA 2. SÉRIE

- 1) Trabalhar a organização de estudos dos alunos, orientando sobre métodos do trabalho científico;
- 2) Promover a continuidade do processo participativo ensino/aprendizagem no 3. grau;
- 3) Proporcionar a fundamentação teórico-prática necessária ao sucesso do processo ensino/aprendizagem;

- 4) Fornecer ao aluno elementos para a sua opção consciente pela carreira profissional;
- 5) Promover o desenvolvimento da competência discursiva e da sensibilidade estética para possibilitar a reflexão e a atuação crítica sobre a realidade social.

#### OBJETIVOS DA 3. SÉRIE

- 1) Proporcionar a fundamentação teórico-prática necessária ao sucesso do processo ensino/aprendizagem;
- 2) Promover o desenvolvimento da competência discursiva e da sensibilidade estética visando à docência;
- 3) Formar o educador crítico e participante do processo social;
- 4) Incentivar a pesquisa científica sobre ensino de línguas e literatura;

#### OBJETIVOS DA 4. SÉRIE

- 1) Proporcionar a fundamentação teórico-prática necessária ao sucesso do processo ensino/aprendizagem;
- 2) Promover o desenvolvimento da competência discursiva e da sensibilidade estética, visando à docência;

3) Suscitar o exame de diferentes visões de mundo;

4) Implementar a atuação na realidade sócio-educacional para analisá-la e, se necessário, transformá-la.

## ANEXO III

## PERFIL DO ALUNO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA - ÁREA DE LETRAS

NOME DE SUJEITOS PESQUISADOS: período matutino = 308  
período noturno = 577

ÍNDICE	PERÍODO	DADOS PESQUISADOS	PORCENTAGEM
Idade	matutino	menos de 20	40%
		entre 20 e 25	52%
		mais de 25	4%
		mais de 30	4%
noturno	matutino	menos de 20	22%
		entre 20 e 25	63%
		mais de 25	11%
		mais de 30	4%
Estado Civil	matutino	solteiro	89%
		casado	10%
		outro	1%
	noturno	solteiro	93%
		casado	6%
		outro	1%
Sexo	matutino	feminino	94%
		masculino	6%
	noturno	feminino	92%
		masculino	8%
Religião	matutino	católica	87%
		protestante	3%
		espírita	5%
		ateu	2%
		outra	3%
	noturno	católica	81%
		protestante	9%
		espírita	4%
		ateu	1%
		outra	5%
Procedência	matutino	Campinas	30%
		fora de Campinas	24%
	noturno	Campinas	45%
		fora de Campinas	65%

Local de moradia	matutino	Campinas fora de Campinas	76% 24%
	noturno	Campinas fora de Campinas	76% 24%
Tipo de moradia	matutino	com a família república pensionato sozinho	71% 23% 3% 3%
	noturno	com a família república pensionato sozinho	87% 7% 1% 5%
Transporte	matutino	carro ônibus ônibus fretado outro mais de um	19% 53% 0% 18% 16%
	noturno	carro ônibus ônibus fretado outro mais de um	14% 53% 14% 8% 11%
Trabalho	matutino	sim não	45% 55%
	noturno	sim não	72% 28%
Nível sócio-econômico	matutino	classe alta classe média classe baixa	1% 96% 3%
	noturno	classe alta classe média classe baixa	6% 78% 16%
Salário	matutino	mínimo entre 2 e 5 mais de 5	22% 54% 24%
	noturno	mínimo entre 2 e 5 mais de 5	9% 73% 18%

Meio de pagamento	matutino	próprio salário família bolsista outro	14% 79% 2% 5%
	noturno	próprio salário família bolsista outro	66% 26% 4% 4%
Fonte de informação	matutino	jornal falado jornal escrito revistas	80% 60% 74%
	noturno	jornal falado jornal escrito revistas	64% 66% 67%
Leitura	matutino	livro didático ficção generalidades	39% 33% 91%
	noturno	livro didático ficção generalidades	41% 31% 89%
Diversão	matutino	dança e música televisão leitura teatro cinema outra	63% 71% 79% 43% 83% 19%
	noturno	dança e música televisão leitura teatro cinema outra	54% 65% 76% 57% 73% 54%
Formação 2º grau	matutino	supletivo ensino oficial ensino particular mais de uma	4% 43% 49% 4%
	noturno	supletivo ensino oficial ensino particular mais de uma	5% 66% 28% 1%
Primeira opção	matutino	Letras outra	84% 16%
	noturno	Letras outra	91% 9%

## ANEXO IV

TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS<sup>16</sup>

## CONVENÇÕES:

P = PROFESSOR

A: ALUNO

AA: ALUNOS

( ) SEQÜÊNCIA DE DÍFICIL COMPREENSÃO

( IC ) SEQÜÊNCIA INCOMPREENSÍVEL

( ( ) ) COMENTÁRIOS DO TRANSCRITOR

... PAUSA

X X X NOME DE PESSOA

## TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA AULA DE PRÁTICA ORAL GRAVADA EM CASSETE

## 1. PARTE

P: And we're going to begin with the discussion of the second theme "women in society", ok? I'd like you to make groups of four people or three people, one here, x x x you go up, x x x can you join them? ((apontando para dois outros alunos))

(IC)

AA: Risos

P: So, the first thing I'd like to discuss with you is women in ads, ok? the way women are pictured in the ads, right?!

---

16 - As convenções adotadas foram adaptadas de MARCUSCHI (1986).

(( Trabalho de grupo))

P: So, we're going to discuss women in the advertisement, that's why I'd like you to look at the ads and tell me what you can see, ok? I want you to tell me all the details in the picture ah! how women is pictured here in this picture.

( (O professor pára de dar as instruções e o trabalho de grupo continua, sendo retomada a discussão com toda a turma depois de alguns minutos) )

P: So, ... ah! in English, ok? ((Passando pelos grupos))  
the way women is pictured.

...

P: Ok? so can you tell me about the picture you got?how's the woman pictured there?

A: Well, she's wearing a mini-skirt.

P: Mini-skirt?

A: Yeah!black.

P: A black mini-skirt.

A: Yeah! a black mini-skirt.

P: Let us pay attention to the description of the the other people so that you can tell the difference between them ((O professor diz isso chamando a atenção para o aluno que falava naquele momento))

A: Socking

P: Black socking

A: And beautiful shoes, black?

P: And beautiful black shoes, high hill shoes, ok?

A: She has a beautiful body, ah!...

P: Beautiful body.

A: And I think she's in a ... she's wearing a tradition way  
...

P: Oh! she's dressing in a traditional and suggestive way, Ah!  
where is she going, x x x ( (chamando um outro aluno para  
participar))

A: I think she wants to go upstairs!

P: To go upstairs, why?

Risos

A: I don't know why!

P: You don't know why? What about the man? is he looking at  
her?

A: I think he is Ah! ... thinking about!

P: He's considering the proposal ah!...

A: She ah!...

P: Ok? do you consider this picture prejudicial?

A: What?

P: Do you consider this picture prejudicial?

A: What?

P: Do you consider, do you think this picture prejudicial?  
you don't know prejudice? no?

A: No, ok!

P: Everybody in the group agree with that?

...

P: So you don't think it's prejudicial. It doesn't say  
anything bad about women?

A: No, the ad exploring the woman body.

P: Explores the women's body. And you don't think this is a prejudice?

A: Yes, but

...

P: You think it's normal saying that women are suggestive that they invite men to go upstairs ah! that they are always dressing mini-skirts when they want to seduce somebody that they ...

A: I think this is prejudice but the ad it's normal the television show it every day ah! the magazine ah!...

P: Do you think it's normal or it's common?

A: Common

P: Oh!

A: Common, not normal

P: x x x ((apontando para outro aluno)), you don't agree?

A: I don't agree because I can't see anything wrong with the article.

Risos

...

P: x x x, you don't agree?

A: I think it's ... ah! the man's ...

P: x x x, I'm asking you if you agree with x x x's opinion about that picture.

A: There's nothing wrong with ...

P: There's nothing wrong with the picture?

A: No, because it doesn't show a prejudice.

P: Doesn't show a prejudice ...

A: Yes

A: I think it ah! show women ah! always serving men.

P: Ok!

A: Women are always guilty and men are never, they don't do anything ...

P: So, women would be the responsible one and ...

A: Yes

P: And the men were the victims in their arms.

A: (IC)

P: Is there anything different in your picture?

A: No

P: So, let us see about their picture ((apontando para outro grupo de alunos) ) It is John Walker it's the name of the whisky and here you have Jack Lable is one of the brands of the whisky, that's twelve years old ah! it's the best one they have.

A: The same situation drinking whisky and not paying attention to the woman sensual ... she's sensual.

P: Sensual

(IC)

P: What about the way the picture was taken?

A: To emphasize the body.

P: To emphasize the ... Ah! breasts

A: The breasts

P: It emphasizes the breast because it is the essential part of the body ah! ... ok?

if you look at the picture, what kind of jewelry she is wearing?

A: Gold bracelets

P: About the women of the past, what does a bracelet mean? when you get a bracelet from a boy-friend, a husband.

AA: ...

P: When you go to prison what do they put in your arms?

A: Ah! chains

P: Handcups, ok? in the past the bracelets were used as a symbol of... and until today they are a way if you look at those old bracelets you can see that ah! ...

P: Anything else?

A: She`s blonde

P: Oh!she`s blonde ah! why do you think she is blonde? you don`t know?

She`s got long hair. She`s blonde because men like blonde but they marry to brunet ...

A: I think blonde women are considered as a sexy ...

P: Ok, sexual symbol Ah! ...- do you think blonde women are more sexy than brunet, x x x ?

AA: ((Risos))

A: (IC)

P: Terrible question because you`ve got a brunet wife. What about your picture? ((apontando para outro grupo))

A: She`s blonde ...

P: How do you know?

A: She seems to be blonde! Uhm!

P: she seems to be blonde!

A: She's wearing a bracelet.

P: She's also wearing a bracelet.

A: She's mysterious and sexy.

P: She's mysterious and sexy - is she dressed?

A: Yeah!

P: She's dressed ah! what about the ah! where do you think they are?

A: In the living room!

P: How do you know?

Risos

(IC)

P: Anything else? in your picture is the man looking at her? What about your picture?

Risos

P: For that group ((apontando para outro grupo)) don't you feel offended when you see an ad like this one? you don't think about the way they are picturing women?

A: Women are always behind the men.

P: Look at the picture!

A: She's eh! she's showed in a position, second ...

P: Second position? is she shown in the second position in the picture?

A: No, she doesn't appear ah!

P: Oh! She doesn't appear ... you can see his face, can't you?

A: No

P: In your case, can you?

A: Ah! his face

P: His face, everybody can see ... what about her face?

A: No!

P: Her face is not on the ad ah! you can't see Ah! ... so she's the woman without a face?

A: She's just the body!

P: So the women who don't have beautiful bodies are nothing and men ...

## 2a. PARTE DA AULA

P: Now, I'm going to read for you a story about women in Saudi Arabia , ok! I have a very small picture here but afterwards you can see it, the title of the note is Saudi Arabia "under the veil"

((texto apresentado a turma))

P: Could you understand?

A: Under the ...

P: Veils

A: They don't want to show their face, they have to put ah!

P: Why do you think they don't show their faces in Saudi Arabia?

A: ... they ...

P: Because they are only bodies?!

A: No, because men are very jealous!

A: Women are objects!

A: I don't know why women should hide.

P: Hide, ok? ((corrigindo a pronúncia da palavra "hide"))

A: There's a lot of racism there.

...

A: It's a matter of tradition.

P: Oh! It's a matter of tradition and religion ... what about the eyes of the women there? do they have beautiful eyes?

A: Yes! no ((risos))

P: They're beautiful, black and usually they paint the eyes, there's a lot of make up in their eyes because it's the only part men can see, ok? except for the family.

AA: Oh!

P: So it's very interesting the way they try to Ah! in a way Ah! because they can not show their faces but they show their eyes and their eyes are beautifully made up ... so they can get to show that they are beautiful even though they are hidden under their clothes ... so we got to the conclusion that there are some problems with the advertisements. Now I'm going to give you these stories. They were taken from a book that's used to teach English. I want you to examine the story and tell me what these stories tell about women.

((trabalho de grupo/o professor circula pela sala))

P: Did you finish examining the stories? What's the main characteristic of the women in the story?

A: (IC)

P: Ok! Not about the physical appearance but the story tells what about women in general?

A: Insecure, stupid ...

((risos))

P: Women are insecure, stupid, she's afraid, shy? she's an old woman, is she beautiful?

A: No

P: No, can you tell the story, x x x ?

A: An old woman was in a ...

P: Ok! let us pay attention to x x x's story.

A: An old woman was in an airplane and then she asked where was the "lavatory's lady "

P: Where the lady's lavatory was

A: Then the post's said, told her to go ahead and at the end of the ah! ...

P: Ok, x x x say it a little bit louder so that we can listen ((apontando para outro aluno que queria ajudar o aluno que narrava a história))

A: At the end of the aisle

A: Then she reached the door and when she opened she found men standing ... she was surprised and went back Ah! ...

(IC)

P: So, you don't understand, x x x ?

A: No

P: To which point you didn't understand, where were they? oh! you didn't understand the end of the story? where were they?

A: I AH!...

A: She went to the pilot's cabin and she thought the pilot and the co-pilot were watching TV at the Lady's lavatory.

AA: Oh!...

P: Everybody understand? no x x x? did you understand where they were? they were in an airplane.

A: In an airplane, ok!

P: The woman wanted to go to the lady's room so she asked the air hostess, the flight attendant, the flight attendant said, told her go to the other end of the airplane. she went there and reached the cabin where the pilot and the co-pilot were and she thought, she told the flight attendant she found the lady's room but there were four men watching television.

AA: ((Risos))

P. So, she's very stupid, ok! what about your story, x x x ?

A: A beautiful woman went to (IC) because she wanted to take a picture of her. Then ah! ... she went to it and after she asked ah! how much ...

P: Do you change?

A: It would cost

P: It would cost

A: Then he answered 500.000

P: It said it was 500.000

A: She thought it was very expensive. Then she tried to sell herself and she asked him how will cost the picture if the, if the ... if he painted her without clothes.

P: Painted her ...

A: But he understood, he didn't understand, he understood that he will be without his clothes.

AA: ((Risos))

P: He would be without his clothes ((corrigindo a fala anterior do aluno))

A: Then he asked her that he will keep his socks because his feet will be cold.

AA: ((Risos))

P: He told her he would keep his socks because his feet would be very cold. ((corrigindo a fala anterior do aluno))

A: And ...

P: How much would it cost?

A: How much? ah! I don't remember ah! 1000 and he will keep his socks and ...

P: and the brushes

A: Yes, no, something around

P: Oh yes, a kind of bag so that he could put the brushes. So I see.

A: Another word, ingenious?

P: Yes, and also silly, but there are other words, possible.

Could everybody understand the story? what's the main characteristic of the women there, x x x ?

A: She's very beautiful!

P: Not talking about physical appearance but what she does, what does it tell about her? what does she want to do?

A: I think she's very intelligent.

P: Oh!she's very intelligent!

A: Intelligent? no, she tries to sell herself, her body, she agrees Ah!... in be explored.

P: Oh! she agreed in being explored.

A: Yes!

P: You don't think so, x x x ? you think she was intelligent.

A: Now, I don't know!

...

P: Why do you think (IC) Did she want to make a party?

A: Yes

P: Yes, so do you think she was trying to sell herself as x xx was saying? what part of her she was selling? her intelligence?

A: Her body?

...

P: So, in a woman Ah!... a woman, it says a woman is always looking for money. Now let us see your story, x x x. What about the woman there, she's intelligent? Can you tell the story?

A: Her house was clean and one day she found a rat and ...

P: She killed it

A: She got very nervous because ah!she, she had always, ah!

P: She was ...

A: She was very proud of her house and one day she saw a rat and she thought what the neighbours are going to think of me, a very dirty person and she asked her daughter to buy a ... mousetrap and she ... she said whatever you do don't tell what it's for ... Ah!

P: A mousetrap is Ah! do you think it is possible to buy a mousetrap and not telling what it is for? what other purpose you would have for a mousetrap ?

AA: ((Risos))

P: Ok, she was in a sense silly, stupid, stubborn, concerning about other people's opinion.

AA: Yeah! Yeah!

A: But I think it trues, happens

P: So you think the story's true? that women sometimes ...

A: Mainly between housewives

P: They're always concerning about people's opinion.

A: Yes

P: Do you think that it is because they have nothing to do?

A: No, they have a lot of things to do but I think they were born in this kind of reality.

P: They were raised in this kind of reality

A: Yes

A: They think about what the neighbours are going to say.

A: No, sometimes they worry too much about what neighbours are going to say.

P: Ok!

A: And sometimes we ... we think about what others are going to say!

P: What about you? can you tell me about the story you have?

A: Well, it's a man and his first wife who died and he ...

A: First

A: Wife who died ((risos)) and he married again but his second wife is younger ... he Ah! ((término da aula))