

DENISE MOURA SEABRA

**A SÓCIO-CONSTRUÇÃO DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB A
PERSPECTIVA DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada na área de Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sylvia Bueno Terzi

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

Junho de 2007

UNIDADE BC
Nº CHAMADA: _____
T/UNICAMP Sette
V. _____ EX. _____
TOMBO BCCL 73828
PROC 16.145.07
C D X
PREÇO 11,00
DATA 08-08-07
BIB-ID 416196

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Sells Seabra, Denise.
A sócio-construção da leitura em língua estrangeira sob a perspectiva dos novos estudos do letramento / Denise Moura Seabra. - Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Sylvia Bueno Terzi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua estrangeira - Estudo e ensino.. 2. Língua estrangeira - Leitura. 3. Letramento. I. Terzi, Sylvania Bueno. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: The social construction of reading in foreign language from the New Literacy Studies perspective.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Foreign language - Study and teaching; Foreign language - Reading; Literacy.

Área de concentração: Língua estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Sylvania Bueno Terzi (orientadora), Profa Dra. Elza Taeko Dói e Profa. Dra. Solange Teresinha Ricardo Castro.

Data da defesa: 25/06/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Sylvia Bueno Terzi

S. Terzi

Elza Taeko Doi

Elza Taeko Doi

Solange Terezinha Ricardo de Castro

Solange T R Castro

Ana Lúcia Guedes Pinto

Maria Rita Salzano Moraes

IEL/UNICAMP

2007

Este exemplar é a redação final da
tese / dissertação e aprovada pela
Comissão Julgadora em:

S. Terzi

S 7 0 1 8 1 0 0 0 0

Ao meu filho Francisco e ao seu pai Gustavo
por me ensinarem, diariamente, a “ler” o mundo de outra maneira.

Agradecimentos

À Sylvia, pela orientação e pela paciência durante os momentos conturbados. Pela compreensão e, sobretudo, por ter me guiado pelos “caminhos do Letramento”.

Aos meus alunos Bruno, Reinaldo, Lucas, Matheus, Márcio, Élcio, Rafael, e Guilherme, por terem despertado em mim a curiosidade que me moveu a realizar essa pesquisa.

Aos colegas professores, aos coordenadores e secretárias das escolas onde trabalhei como Professora de Inglês todos esses anos.

À Renata, secretária da Professora Sylvia, por toda a ajuda.

À Maria Angélica Lauretti pelo apoio durante o tempo em que fiz parte do Programa Alfabetização Solidária.

Aos meus alunos e aos colegas professores do Programa Alfabetização Solidária por terem feito parte de um momento de imenso aprendizado, em vários sentidos.

Aos sempre atenciosos Cláudio e Rose da Secretaria de Pós do IEL.

Às Professoras Elza e Solange, por todas as contribuições.

Aos amigos Heleno Correa, Ana Segall e Laura Segall, pela amizade e por terem me ajudado muito em alguns momentos difíceis da minha mudança para Campinas.

Aos meus colegas de mestrado Márcia, Carol, Fred, Joana, Denílson e Marcelo, todos protegidos por uma certa Santa...

Aos meus mais que queridos Flávio Trovão e Luigi Barichello, por tantas risadas...

Ao meu amigo Ricardo Borges, padrinho do meu filho Francisco.

Às minhas “meninas” Ivone, Nelly, Flávia, Vyvian e Maria Fernanda, por tudo que cada uma significa na minha vida.

Ao meu querido “quase irmão” Denílson (my own Will), com quem compartilho tanta coisa...

À minha querida grande amiga de tantos anos, Márcia, a quem me refiro como nave mãe, apelido que eu acredito explicar tudo que não caberia aqui.

“Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido. Era como se tudo aquilo que para os outros os transformava em dias cheios, nós desprezásemos como um obstáculo vulgar a um prazer divino: o convite de um amigo para um jogo exatamente na passagem mais interessante, a abelha ou o raio de sol que nos forçava a erguer os olhos da página ou a mudar de lugar, a merenda que nos obrigavam a levar e que deixávamos de lado intocada sobre o banco, enquanto sobre nossa cabeça o sol empalidecia no céu azul; o jantar que nos fazia voltar para casa e em cujo fim não deixávamos de pensar para, logo em seguida, poder terminar o capítulo interrompido, tudo isso que a leitura nos fazia perceber apenas como inconveniências, ela as gravava, contudo, em nós, como uma lembrança tão doce (muito mais preciosa, vendo agora à distância, do que o que líamos então com tanto amor) que se nos acontece ainda hoje folhearmos esses livros de outrora, já não é senão como simples calendários que guardamos dos dias perdidos, com a esperança de ver refletidas sobre as páginas as habitações e os lagos que não existem mais.”

Marcel Proust – Sobre a Leitura (1905)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	18
LEITURA	18
1.1 – UMA INTRODUÇÃO	18
1.2 - VISÃO HISTÓRICA DO INÍCIO DO ENSINO DE LEITURA EM LE	19
1.3 - ABORDAGENS DE LEITURA	23
1.3.1 - A LEITURA SEGUNDO A ABORDAGEM TRADICIONALISTA	24
1.3.2 - ABORDAGEM INTERACIONISTA DE LEITURA	25
1.3.3 – LEITURA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL	28
1.4 - COMPARAÇÕES ENTRE LEITURA EM LM E LE	31
CAPÍTULO 2	34
O LETRAMENTO	34
2.1 - INTRODUÇÃO	34
2.2 – LETRAMENTO: CONCEITOS	34
2.3 - MODELO AUTÔNOMO DE LETRAMENTO	37
2.5 – DIMENSÕES SOCIOCULTURAIS DO LETRAMENTO	41
2.6 – NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO	43
2.8 - EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	45
2.9 – O LETRAMENTO CRÍTICO	47
2.10 – SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE UM OUTRO LETRAMENTO: O LETRAMENTO EM LE	50
2.11 – LETRAMENTO E ENSINO DE LE	52
CAPÍTULO 3	57
METODOLOGIA DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	57
3.1 - PESQUISA INTERPRETATIVISTA - ESTUDO DE CASO	57
3.2 – O CONTEXTO DA PESQUISA	58
3.2.1 – SUJEITOS DA PESQUISA	60
3.3 – COLETA DOS DADOS	61
3.4 - ANÁLISE DE DADOS	63
CAPÍTULO 4	64
ANÁLISE DOS DADOS	64
4.1 – INTRODUÇÃO E PERGUNTAS DE PESQUISA	64
4.2 – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS – HISTÓRIA DE LETRAMENTO DOS SUJEITOS	65
4.3 – ANÁLISE DA INTERAÇÃO	76
4.3.1 – TEXTO 1	77
4.3.2 – ANÁLISE DA INTERAÇÃO COM O TEXTO 1	78
4.3.3 – TEXTO 2	85
4.3.4 – ANÁLISE DA INTERAÇÃO COM O TEXTO 2	86
CAPÍTULO 5	96
ANÁLISE CONCLUSIVA	96
5.1 – A SITUAÇÃO DE LETRAMENTO E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS DE TEXTOS EM LE	96
BIBLIOGRAFIA	102
ANEXOS	109
ANEXO 1:	109

- TEXTO 1	109
- GLOSSÁRIO DO TEXTO 1:	112
ANEXO 2:	119
- TEXTO 2	119
- GLOSSÁRIO DO TEXTO 2	121
ANEXO 3:	124

RESUMO

Neste estudo, examina-se a sócio-construção da leitura em sala de aula de língua estrangeira a partir de pressupostos dos Novos Estudos do Letramento - NLS (Street 1984, Barton 1994) relacionando-a à situação de letramento dos sujeitos pesquisados. Nessa perspectiva, considera-se a leitura como uma *prática de letramento* (Barton, 1994), tomando-se como objeto de análise os modos socioculturais gerais de usar a leitura e escrita que os participantes produzem num *evento de letramento* (Heath, 1983). A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso que adota parâmetros de coleta e análise dentro de um quadro interpretativo. Trata-se de um instrumental que permite dar conta de responder às necessidades de construção, análise e interpretação dos dados e aos processos de interesse desta pesquisa.

O estudo foi realizado em um Instituto de Idiomas localizado no interior de São Paulo, durante curso de inglês de nível intermediário, ministrado por esta professora-pesquisadora, tendo como sujeitos-focais quatro aprendizes-adultos com letramento escolar de nível superior em diferentes áreas do conhecimento. De acordo com os dados analisados foi possível identificar que, por estabelecerem uma relação profunda com a escrita e seus usos sociais, os alunos conseguem interpretar textos escritos construindo sentidos que não estão ligados estritamente ao nível lingüístico, mas constituídos em nível sociocultural, ou seja, inseridos em um contexto sócio histórico determinado.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem de línguas; leitura em LE; Novos Estudos do Letramento.

ABSTRACT

This study examines the social construction of reading during a foreign language class from the perspective of the New Literacy Studies (Street 1984, Barton 1994) and relating this social construction to the literacy background of the participants. According to this perspective, reading is considered as a literacy practice (Barton, 1994) and the focus is on social and cultural ways in which reading and writing are used as tools during a literacy event (Heath, 1983). A case study was conducted using an interpretative framework for both, the data collection and the analysis, due to the fact that we considered it to be a tool which would meet the needs of construction, analysis and interpretation of the data and the interests of this research.

The study was carried out in a Language Institute located in São Paulo state during an Intermediate Level English course. The researcher, who was also the teacher during this course, had four students as participants, each one of them with a bachelor degree in a different area of expertise. According to the analysis of the data, it was possible to identify that these participants had established a very deep relationship with the social uses of written language which made possible for them to interpret written texts going beyond the linguistic level, being able to build meaning and situating this meaning socially and historically.

Key-words: language teaching and learning; reading in a foreign language; new literacy studies.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, pesquisadores vêm demonstrando uma preocupação central com a melhor compreensão dos usos, funções e efeitos da escrita para indivíduos e comunidades, por meio de estudos sobre o fenômeno do letramento (Signorini 2001; Rojo 1998; Terzi 1995/2002, 2003). Ainda que a partir de diferentes vertentes investigativas, tais estudos procuram melhor compreender as conseqüências que a escrita traz para uma sociedade uma vez que, como sabemos, as mais diversas esferas da atividade humana e suas práticas sociais são permeadas por essa modalidade da língua em sua grande totalidade. Nesse sentido, em sociedades grafocêntricas, como a nossa, por exemplo, as pessoas encontram-se de forma inescapável sob as influências do que se convencionou chamar de práticas de letramento.

Em uma breve definição, referimo-nos às práticas de letramento como “os modos gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento” (Barton, 1994), e este último conceito, de acordo com Heath (1982), envolve “qualquer situação em que um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação, ainda que esse texto não esteja presente fisicamente na interação.” Olhando por esse prisma, pode-se dizer que os efeitos do letramento têm que ser considerados não de forma isolada, mas sim se levando em consideração os contextos culturais, uma vez que as práticas de letramento são situadas, ou seja, assumem significados e funcionamentos específicos de contextos, instituições e esferas sociais onde têm lugar (Street, 1984; Rojo, 1998).

Por estas razões expostas é que se propõe a idéia de letramentos (no plural), ou seja, o reconhecimento da natureza social do letramento e o caráter multifacetado de suas práticas. Em outras palavras, as práticas específicas de uso da escrita na escola, que forneciam os parâmetros para a definição do letramento e classificação de sujeitos como letrados/iletrados, passam a representar um tipo particular de letramento – o letramento escolar – dentre tantos outros tipos de letramentos (religioso, familiar, profissional, etc.) que se desenvolvem fora do contexto escolar e que não devem ser, por isso, desprestigiados. Tais noções vão ao encontro dos pressupostos dos Novos Estudos do Letramento que surgem a partir dos anos 70 questionando a supremacia da visão tradicional da linguagem que se limitava ao conhecimento do código lingüístico e de capacidades psicológicas individuais, além da predominância de uma visão dicotômica de linguagem em relação à oralidade e à escrita.

Para Paulo Freire, um dos aspectos importantes de se tornar um indivíduo letrado é adquirir a capacidade de refletir de forma crítica sobre as maneiras pelas quais a linguagem molda as representações das nossas experiências. Não é simplesmente o processo de adquirir e compartilhar informações, mas também um estado de consciência social e política que permite uma visão crítica da ordem social existente. Ser letrado significa, portanto, não somente ser capaz de ler e escrever, mas também de fazer parte da relação dinâmica e dialética entre a linguagem e a sociedade.

Mencionamos anteriormente o conceito de letramentos, o qual acreditamos também englobar as práticas sociais que envolvem a aprendizagem e o uso de uma língua estrangeira (doravante LE) seja por motivos acadêmicos ou profissionais. Reconhecemos que, hoje em dia, são inúmeros os motivos que levam as pessoas a procurar aprender uma segunda língua, especialmente Inglês, bem como também são muitas as diferentes formas ou métodos disponíveis para alcançar tal objetivo. Em vista disso, consideramos que as experiências vivenciadas e os resultados obtidos por aprendizes que se dedicam a estudar Inglês podem constituir mais um tipo de letramento que os indivíduos precisam dominar nos dias de hoje, ou seja, uma prática social situada e comum a um determinado grupo de indivíduos (aqueles que querem ou precisam aprender o idioma) e claramente caracterizada por uma série de práticas de letramento, reconhecíveis por meio da observação de eventos nos quais é necessário dominar a escrita para que se torne possível a interação.

Da mesma forma, a partir do momento em que adquire a habilidade de ler e escrever, portanto de interagir na sociedade, em uma outra língua, as pessoas passam a ter acesso a diversos outros tipos de informação a respeito tanto da língua quanto da cultura, organização social e valores que são refletidos na forma como os textos são construídos em uma dada sociedade.

Com base nas considerações feitas acima, apresentamos nesta pesquisa como quatro aprendizes adultos que, ao longo de suas histórias de letramento estabeleceram uma relação profunda com a escrita e seus usos sociais, analisam um texto autêntico em Inglês, indo além do nível lingüístico e observando seus significados culturais dentro de um determinado momento sócio-histórico. Procuramos por meio da observação de um evento de letramento que faz parte de uma prática de letramento recorrente nas aulas que é a leitura de textos autênticos e atuais - ou seja, textos de circulação normal e contínua, que são retirados de revistas, jornais ou da Internet e

não textos retirados de materiais didáticos desenvolvidos especificamente para o ensino de línguas - identificar qual a relação entre a situação de letramento dos aprendizes e a sua percepção do texto em LE como objeto sócio-cultural. Para atingir tal objetivo, buscamos compreender como se configura o perfil dos sujeitos focais no que se refere às suas histórias de letramento em LM, quais os diferentes letramentos de que tais sujeitos fazem uso durante a sua interação com o texto e qual o impacto dos usos desses diferentes letramentos na construção dos significados do texto escrito em questão e na construção do letramento em LE.

Acreditamos que, ao longo desta pesquisa, poderemos mostrar como a leitura que os participantes fazem do texto é profundamente influenciada pelas experiências envolvendo práticas de letramento e eventos de letramento com os quais tais sujeitos encontram-se familiarizados ao longo de suas vidas. Para atingir tal objetivo, dividimos o nosso texto de forma a contemplar os tópicos que julgamos imprescindíveis para que nosso propósito, assim como os caminhos que percorremos para alcançá-los, sejam claramente expostos. Assim, no primeiro capítulo ilustramos o lugar que a leitura vem ocupando no ensino de LE, contemplando a visão histórica e as diferentes abordagens de ensino e utilização da leitura em sala de aula de LE além de uma breve comparação entre alguns aspectos da leitura em Língua Materna (doravante LM) e LE. No segundo capítulo falamos dos diversos conceitos de letramento já existentes, bem como das tendências levantadas pelos Novos Estudos do Letramento que permeiam nossa crença e que guiaram nossa pesquisa. No capítulo três descrevemos as ferramentas metodológicas de que fizemos uso para coletar os dados que passamos a analisar no quarto capítulo. Finalmente, no capítulo cinco tecemos comentários que concluem nosso trabalho além de discorrermos sobre pontos que julgamos serem pertinentes inclusive para pesquisas futuras nessa área.

CAPÍTULO 1

LEITURA

1.1 – UMA INTRODUÇÃO

São inúmeras as formas com que as pessoas encaram o ato de ler. Para uns, ler significa fazê-lo em voz alta enquanto outros ouvem. Para outros, ler é simplesmente um hábito cotidiano como tomar banho ou escovar os dentes antes de dormir. Aquele que tem o hábito de ler somente o jornal de domingo se diz leitor, assim como aquele que devora livros de toda sorte, aquele que lê todo e qualquer panfleto que lhe for entregue na rua, bulas de medicamentos e rótulos de xampu ou qualquer outro produto. Existem também aqueles que lêem apenas textos que lhes representem algum tipo de auxílio ou ferramenta, seja profissional ou acadêmica. Some-se a essa lista também aqueles que não saem de casa sem carregar algum tipo de leitura consigo e aqueles que cultivam o hábito de manter dois ou mais livros de cabeceira. No entanto, não julgamos adequado tentar traçar uma definição exata e cartesiana do que seria um “verdadeiro” leitor. Julgamos pertinente sim, tentar compreender como essas práticas passam a fazer parte da vida cotidiana e o que elas representam para os indivíduos leitores.

Assim como afirmamos serem inúmeras as diferentes formas de ler, são também inúmeros os efeitos que isso pode trazer para a vida das pessoas, bem como são distintas e variadas as formas como tal fenômeno é encarado. Célebres autores como Flaubert e Kafka fizeram considerações em relação ao ato de ler. É famosa a frase do primeiro “Ler para viver”. Já na visão de Kafka, o ato de ler traz liberdade, fato que fica claro em sua colocação “Ler para fazer perguntas”. A História conta sobre um tempo em que a leitura era vista como um ato marginal e proibido. A partir disso, talvez seja coerente concluir que, por algum tempo, o ato de ler tenha sido visto quase que como subversivo por conta das características inerentes ao mesmo, uma vez que a palavra escrita teria a capacidade de “penetrar” no leitor e fazê-lo agir.

O tradutor e ensaísta Alberto Manguel narra em seu livro *Uma História da Leitura* (2004) uma passagem que o antropólogo Claude Lévi Strauss conta no livro *Tristes tropiques* (Paris, 1955):

“... no Brasil, durante sua temporada entre os nhambiquaras, ao vê-lo escrever, eles pegaram o lápis e o papel, desenharam rabiscos imitando a escrita e pediram-lhe que “lesse” o

que tinham “escrito”. Os nhambiquaras esperavam que seus rabiscos fossem tão imediatamente significantes para Lévi-Strauss quanto os que ele mesmo fizera. Para o antropólogo, que aprendera a ler numa escola européia, a noção de que um sistema de comunicação pudesse ser imediatamente compreensível a qualquer outra pessoa parecia absurda.”

Manguel utiliza-se de tal passagem para ilustrar sua idéia de que as formas através das quais os indivíduos se tornam leitores representam as concepções sobre leitura e alfabetização que são partilhadas pelo grupo social de que fazem parte, da mesma forma que determinam as formas pelas quais a capacidade de ler é posta em uso nesse contexto social.

Pensando na diversidade conceitual do ato de ler é que damos início a este capítulo que tem como objetivo relatar as diferentes formas como a leitura em LE e seu ensino já foram abordadas ao longo de várias décadas, o que acreditamos evidenciar uma série de motivações, representações, significados e, principalmente, efeitos.

1.2 - VISÃO HISTÓRICA DO INÍCIO DO ENSINO DE LEITURA EM LE

Pesquisas e publicações de uma série de autores da época nos mostram que o ensino de leitura e escrita em LE passou a receber certa atenção somente em meados da década de 60. Um motivo apontado por vários pesquisadores para tal cenário é a pouca importância que era dada à língua escrita, e esse fato pode ser atribuído à visão de linguagem que se tinha, privilegiando a língua falada em detrimento da língua escrita e baseada nas crenças de que língua seria essencialmente a comunicação oral. Por conta disso, o raciocínio e conduta naturais da época eram de que a habilidade da comunicação oral deveria ser ensinada antes da escrita por acreditar-se ser esta simplesmente uma representação da oralidade.

Durante esse período, a abordagem Audiolingual, proveniente do Audiolingualismo, exercia domínio e ganhava força em um cenário em que essa pouca importância dada à língua escrita tinha como pano de fundo pressupostos como “*a língua é fala*” (Brooks 1960; Finocchiaro 1964; Rivers 1968), ou ainda “*a escrita é uma representação secundária da fala*” (Brooks 1960; Finocchiaro 1964; Lado 1964). Com base nisso, alguns autores chegaram a atribuir à ascensão do Audiolingualismo a responsabilidade pela negligência em relação às formas escritas de linguagem e, da mesma forma, a gênese do interesse por leitura e escrita em LE também fora atribuída à decadência da abordagem Audiolingual.

No entanto, essa maneira de compreender tanto os fatores históricos que nortearam o desenvolvimento do Audiolingualismo e da abordagem Audiolingual, quanto a importância da leitura e escrita no ensino de LE nos parece bastante simplificada e, por isso, julgamos importante observar mais atentamente outras razões históricas para tais eventos. Nosso objetivo aqui é traçar um panorama um pouco mais claro do início dos estudos sobre a incorporação da leitura no ensino de LE por julgarmos ser este um conceito de suma importância para nossa pesquisa, uma vez que estamos analisando aprendizes em sua interação com um texto em LE.

Segundo Matsuda (2001), existem outros fatores a serem observados para que o domínio que o Audiolingualismo exercia até então não seja visto como a causa direta da falta de atenção dada à língua escrita no ensino de LE. Um desses fatores é o fato de que as concepções acerca da linguagem escrita como sendo secundária em relação à oralidade datam de antes da emergência do Audiolingualismo que ocorreu na metade do século 20, mais precisamente entre as décadas de 50 e 60, justamente quando surgem também os primeiros indícios de interesse em ensino de leitura e escrita em LE. Mesmo antes do declínio do Audiolingualismo, o ensino de leitura e escrita em LE já havia obtido maior visibilidade tanto em conferências quanto em pesquisas e publicações, embora sem a total integração dessas habilidades aos programas de preparação de profissionais de ensino nem aos outros campos de estudos de LE.

As razões mencionadas acima nos mostram que, de fato, o Audiolingualismo e a abordagem Audiolingual não têm relação direta com a forma como o ensino da língua escrita era encarado nessa época. Ao invés disso, tanto um fenômeno quanto o outro, aconteciam concomitantemente sendo os dois um reflexo da ideologia subjacente ao ensino de LE, ideologia essa que teve início no século 19 com o surgimento e desenvolvimento da lingüística científica e que encontrou justamente na abordagem Audiolingual a sua última manifestação de caráter pedagógico.

Ainda sobre essa mudança de paradigma ocorrida no século 19, trata-se de um movimento de reforma que teve início em reação ao domínio da visão tradicional de ensino de línguas. Howatt (1984: 171) ¹ define alguns dos princípios básicos desse movimento de reforma como a supremacia da oralidade e a priorização do uso de uma metodologia de ensino de caráter essencialmente oral. Um dos nomes mais importantes desse movimento foi o foneticista britânico Henry Sweet (1845 – 1912). Sweet, em seus trabalhos, articulou uma série de pressupostos que

¹ Para maiores detalhes acerca desse movimento ver Howatt (1984).

estabeleciam relações entre a lingüística e o ensino de línguas o que acabou por contribuir com a ascensão do Audiolingualismo². Apesar de reconhecer tanto as formas orais quanto escritas de uma língua, Sweet apoiava-se na afirmação de que a comunicação oral era o ponto crucial de ensino e aprendizagem de uma língua e, além disso, acreditava que não havia diferenças significativas entre LM e LE em se tratando de leitura e escrita. Apesar dessa visão, o referido autor não ignorava completamente o ensino de leitura e escrita; de acordo com seu modelo de ensino de LE, o foco do ensino mudaria para as formas escritas da língua alvo assim que os aprendizes tivessem domínio da língua falada.

As visões de Sweet, brevemente relatadas acima, influenciaram o trabalho de vários outros estudiosos do ensino de LE durante a primeira metade do século 20, dentre eles Charles C. Fries (1887 – 1967) e Leonard Bloomfield (1887 – 1949). Ambos desenvolveram trabalhos que se transformaram em uma espécie de alicerce para o Audiolingualismo e o método Audiolingual. Fries durante a década de 30 esteve envolvido com um programa desenvolvido por um departamento do governo americano para o ensino de Inglês como LE em países da América Latina. Além disso, esteve também diretamente ligado à criação do Instituto de Língua Inglesa da Universidade de Michigan, em 1941, que tinha como principal objetivo fazer com que os aprendizes conseguissem dominar som e estrutura da Língua Inglesa com um vocabulário limitado e em um curto período de tempo, sendo assim, a linguagem escrita não tinha espaço como prioridade. Uma vez tendo desenvolvido o domínio da linguagem oral, os aprendizes passavam então a freqüentar as aulas de redação do curso que fora desenvolvido para os alunos ingressantes da Universidade de Michigan. Nesse curso, tais aprendizes iriam, supostamente, aprender e desenvolver suas habilidades em leitura e escrita em Língua Inglesa com os colegas falantes nativos.

Mais tarde, observou-se que a capacidade de se comunicar oralmente em Inglês não garantia que os aprendizes se saíssem bem nas aulas de redação. Essa constatação foi feita em meados dos anos 50 pelo departamento de Língua Inglesa e Literatura da Universidade de Michigan e em parte por conta do rápido aumento do número de estudantes estrangeiros nos Estados Unidos depois da Segunda Guerra Mundial. Como resultado, foi criado em 1954 o curso de Inglês como LE para ingressantes e este foi um dos primeiros cursos com ênfase em língua escrita a surgir nos anos 50.

² Para uma visão mais aprofundada do assunto ver Sweet ([1899] 1964).

Assim como Fries, Bloomfield também desenvolveu trabalhos com base em sua crença de que “a linguagem escrita não seria propriamente uma linguagem, e sim uma simples forma de se representar a linguagem através de marcas visíveis” (1933: 21). Um dos trabalhos com os quais esteve profundamente envolvido foi o programa de treinamento especializado do exército americano durante a segunda guerra em que o objetivo principal era desenvolver a comunicação oral e a proficiência dos aprendizes em Alemão, Italiano e Japonês em um período de nove meses. Mais uma vez a linguagem escrita não fazia parte das prioridades do programa. Foi um programa de vida curta, porém de grande impacto, uma vez que seu modelo foi adotado por uma série de escolas e universidades em todo o país.

A partir dos anos 60, a abordagem oral proposta por Fries e a abordagem utilizada no programa de treinamento do exército americano, proposta por Bloomfield, foram consolidadas e transformadas em uma nova abordagem. Brooks (1960) propôs então a utilização do termo Audiolingual para essa abordagem que surgira. Ao mesmo tempo em que a abordagem Audiolingual ganhava espaço, inclusive com o surgimento de livros e publicações que a promoviam, a linguagem escrita também começou a fazer parte dos estudos sobre LE. Edward Erazmus, também membro do Instituto de Línguas da Universidade de Michigan, publicou um artigo sobre a pedagogia da língua escrita (Erazmus, 1960). Até mesmo Fries e Bloomfield (este de forma póstuma) começaram a publicar livros a respeito do ensino de leitura, ainda que a visão de ambos a respeito de a língua escrita ser a representação da língua falada continuasse a mesma.

Além das razões que descrevemos até aqui, o ensino de línguas visto como uma aplicação da lingüística - e a lingüística aqui tendo como base a linguagem oral conforme vimos anteriormente - sofreu uma série de ataques durante o final da década de 50 e um dos argumentos básicos para esses ataques foi o fato de que a escrita vinha sendo negligenciada ou, porque não dizer, ignorada. Lingüistas da época foram então estimulados a demonstrar também seu comprometimento com questões relativas ao estudo e ao ensino de leitura e escrita em LE como uma forma de se defenderem das críticas. Por conta disso, houve uma série de publicações a respeito do assunto.

Para finalizar essa breve descrição histórica do despertar do interesse por leitura e escrita em LE, é importante citar também que com o final da segunda guerra mundial um número bastante significativo de estudantes migrou para os Estados Unidos em busca de melhores condições de estudo e aquisição de conhecimento acadêmico. Em meados dos anos 50 esse número atingia

quase 30.000 e, como resultado disso, o ensino de Inglês como LE passou a ser uma preocupação para especialistas e profissionais envolvidos com o ensino de línguas, o que ficava evidente, por exemplo, em encontros de pesquisadores e organizações como o CCCC (Conference on College Composition and Communication) - este reconhecido até então como uma organização de especialistas em LM. Nesse momento ocorreu um movimento de profissionalização do ensino de Inglês como LE e como resultado desse movimento as questões referentes à leitura em LM e LE passaram a ser vistas isoladamente, inclusive as questões referentes ao ensino de leitura e escrita.

Ainda que pareça mais extenso do que se pretendia a princípio, procuramos traçar em alguns parágrafos o panorama histórico da origem do interesse por leitura e escrita em LE. Julgamos necessário fazê-lo por conta da necessidade de uma melhor compreensão do lugar da leitura na sala de aula de língua estrangeira. Passaremos adiante a discorrer sobre as diferentes abordagens de ensino de leitura em LE que surgiram a partir do momento em que essa questão passou a ter a atenção devida.

1.3 - ABORDAGENS DE LEITURA

Ao longo de tantos anos de pesquisa na área de leitura são inúmeras as abordagens teóricas de que se tem conhecimento. Tais abordagens, com foco na aprendizagem tanto de LM quanto LE, são norteadas por posturas teóricas historicamente dominantes formadas a partir de noções da psicologia da aprendizagem, área essa influenciada por três linhas teóricas principais, a saber: Behaviorismo, Cognitivismo e Sociointeracionismo. O que diferencia uma abordagem de outras, grosso modo, seria o fato de ora terem o texto como foco principal, ora o leitor, ora os processos que envolvem ambos. Numa tentativa de traçar um caminho que torne a compreensão desta pesquisa mais clara, procuraremos aqui delinear alguns dos pressupostos básicos de cada uma dessas abordagens.

Tomaremos como ponto de partida a visão Tradicionalista cuja característica marcante é o fato de o texto ser focalizado como fonte única de sentido, sendo o lugar do leitor, portanto, de muito pouca senão nenhuma importância. Observaremos também como sob a perspectiva Interacionista, cujos pressupostos advêm da psicolinguística e ciências da cognição, tanto o texto quanto o leitor passam a ser considerados igualmente, assim como os processos e relações estabelecidas entre ambos, sendo o conhecimento prévio do leitor considerado como peça chave

de valor tão significativo quanto o do texto. Conforme Busnardo & Braga (1993), a abordagem interacionista da leitura nos traz também uma visão da relação leitor/texto/autor, com foco na intenção do autor em detrimento do que o leitor capta simplesmente a partir dos dados lingüísticos do texto. A terceira abordagem possível da Leitura que mostraremos neste trabalho é a do Letramento Crítico, cujos pressupostos dão conta de analisar a leitura como uma construção social com foco nas relações que os indivíduos, e as comunidades das quais fazem parte, estabelecem com a língua escrita (Terzi, 2003).

1.3.1 - A LEITURA SEGUNDO A ABORDAGEM TRADICIONALISTA

Proveniente de uma visão mecanicista e estruturalista da linguagem a abordagem Tradicionalista trata o texto como produto e, portanto, o significado ficaria contido em sua “superfície” textual, ou seja, nos signos lingüísticos impressos nesse texto. Dessa forma, sentidos e significados estariam vinculados a palavras ou frases e o papel do leitor fica minimizado, uma vez que o texto aparece como a fonte imutável de todo o significado, cabendo ao mesmo simplesmente o trabalho de decodificar palavras isoladamente e mais tarde agrupar tais significados e chegar à compreensão do texto. Fica claro que o leitor não exerce nenhum papel ativo, mas sim de mero receptor de um sentido que já fora atribuído ao texto de antemão como mostram estudos de Braga e Busnardo (1984, 1993) e Terzi (2002). Tal modelo de leitura, apesar de soar um tanto quanto ultrapassado, é o modelo de leitura que vem sendo adotado na maioria das instituições de ensino brasileiras, especialmente em escolas públicas de ensino fundamental e médio e até mesmo no ensino superior. Dentro desse contexto, o aluno é visto como uma tabula rasa, não tendo espaço algum para agir sobre o texto e sua participação fica resumida à simples aceitação do que o professor propõe como a resposta correta, seja ela assim definida por ele mesmo ou pelo livro didático. Conforme destacam Braga & Busnardo (1984):

“uma pedagogia que reforça apenas o papel de um leitor decodificador leva o indivíduo a se colocar diante do texto como um recuperador de realidades e a ignorar a sua capacidade de, a partir de seus próprios valores, vir a ter um impacto sobre esta realidade”.

Com relação ao papel do leitor no que se refere à forma como processa a informação e constrói os significados, alguns estudos apontam duas formas básicas de processamento de informação. A prática ascendente ou *bottom-up* refere-se aquela em que o leitor é o decodificador do sentido que já está contido no texto. Quando, ao contrário disso, o leitor é visto como centro de produção de significado e origem do sentido, trata-se de uma abordagem descendente ou *top-down*, pois o texto é concebido como objeto cuja materialidade lingüística não contém nenhuma outra significação a não ser aquela atribuída pelo leitor a partir do uso de seu conhecimento prévio ou conhecimento de mundo. Outros teóricos como Goodman (1970) e Rumelhart (1977) desenvolvem essa idéia de privilegiar o papel do leitor na produção de significados e conferem ao mesmo o papel central e protagonista na tarefa de dar sentido às coisas. Passaremos agora a delinear melhor as características de tal modelo de leitura, denominado modelo Interacionista.

1.3.2 - ABORDAGEM INTERACIONISTA DE LEITURA

Na tentativa de compreender “o quê” acontece durante o ato de ler e “como” o leitor alcança a compreensão de um texto, estudiosos filiados a posturas teóricas provenientes da psicolingüística e das ciências da cognição buscam explicar a leitura como sendo um fenômeno cognitivo em sua essência e cuja complexidade envolve a coordenação de inúmeras habilidades e centraliza mecanismos envolvidos na interação entre leitor e texto. A visão interacionista da leitura pressupõe a existência de um “diálogo” entre texto e leitor ou, melhor dizendo, um diálogo que acontece entre as informações visuais contidas no texto e o conhecimento prévio do leitor. Nesse sentido, a leitura depende da habilidade do leitor de interpretar um texto com base em seu conhecimento prévio. As relações contidas no texto e as informações que o leitor já carrega consigo mantêm entre si uma relação inversamente proporcional – quanto maior o conhecimento prévio do leitor, menor o número de informações visuais contidas no texto de que ele irá precisar para construir significado.

Por ser um processo basicamente cognitivo, o ato de ler tem seu início na busca que o leitor faz em seu cérebro quando julga necessário acessar as informações que já são parte integrante de sua memória em relação ao assunto e linguagem contidos no texto e, fazendo uso das mesmas, acaba por criar certas expectativas em relação a que tipos de significados (novos ou

não) irá encontrar pela frente. Uma vez criadas tais expectativas, durante o processo mecânico da leitura, por assim dizer, o leitor identifica formas sem precisar ater-se a cada detalhe visual (por exemplo, ler letra por letra ou palavra por palavra), fazendo-o quase que automaticamente, a depender do grau de desenvolvimento de tais habilidades. Simultaneamente, o leitor continua utilizando-se de sua bagagem intelectual e continua criando novas expectativas, num processo contínuo até o final da leitura. A partir de tais expectativas é que o leitor faz pressuposições mais precisas e interpretações do texto como um todo, ou seja, acaba por construir uma versão própria do texto com base no que já sabia antes. Nesse sentido, o termo Interacionismo refere-se ao processo que envolve a relação que é estabelecida entre os conhecimentos de que o leitor já dispunha bem como a relação que se estabelece entre o leitor e o texto, relações essas que acabam por se fundir em uma só fazendo com que o texto - e os significados que este traz para o leitor - passem a constituir parte integrante do conhecimento do leitor, ou, sua massa crítica.

Estudos com base cognitivista definem a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação e de acordo com essa linha de pensamento, para que a leitura seja feita de forma eficiente, o leitor faz inicialmente uma espécie de triagem, tendo como base seu conhecimento prévio, na busca de informações que possam ser relevantes e ignorando aquelas que podem ser previstas. Essa representa a condição básica para que a leitura flua de forma eficiente e a compreensão do texto não seja comprometida. Fica claro que, nesse caso, o conhecimento prévio que o leitor traz consigo tem um papel de igual importância ao papel exercido pelos dados contidos no texto.

Para que se entenda melhor o processamento que alguns pesquisadores denominam “top down” é preciso que fique clara a sua associação ao leitor considerado proficiente. Ao mesmo tempo, é necessário saber o que se chama de leitor proficiente de acordo com tal linha de pensamento. Aqui, o leitor proficiente é aquele capaz de fazer predições de sentido a partir das dicas contextuais e de seus conhecimentos prévios em relação ao assunto, e para quem seria possível a realização rápida e precisa da leitura, uma vez que o processo de decodificação já teria se tornado automático.

No entanto, posteriormente foi mostrado que o chamado leitor proficiente pode mudar sua forma de interagir e processar informações contidas em um texto, a depender de sua familiaridade com os esquemas de informações contidos no mesmo. A partir da observação de tal fenômeno, Rumelhart (1977) propôs o modelo de processamento interativo segundo o qual o leitor faria uso

de ambos os tipos de processamento em consonância com o grau de novidade do texto, o local do texto, o objetivo da leitura, a motivação para a leitura, entre outros fatores além do conceito de Esquemas que, segundo Kato (1986) corresponderiam, *“a pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso. Tais esquemas ligam-se a subesquemas e a outros esquemas formando uma rede de inter-relações que podem ser sucessivamente ativadas. Cada esquema ou subesquema representa objetos ou eventos em sua forma normal, canônica, de tal forma que quaisquer objetos ou eventos, ou até mesmo raciocínios, podem ser reconhecidos ou compreendidos em sua variação, a partir do seu protótipo.”*

Estudos realizados por Anderson & Pearson (1988) mostram que a interação entre os novos conhecimentos e os conhecimentos antigos é o que possibilita ao leitor a compreensão do texto e a forma como os esquemas já estocados interagem e abrem espaço para que novas informações sejam assimiladas e integradas é de crucial importância. Some-se a isso o fato de que a teoria dos esquemas permite que se possa identificar uma variedade de tipos de conhecimento prévios de que o leitor se utiliza quando interage com um texto, tais como: esquemas de conteúdo (conhecimento de mundo, assuntos, tópicos, eventos etc.), esquemas de organização textual, esquemas de nível de conhecimentos lingüísticos, entre outros (Carrell & Eisterhold, 1988; Busnardo & Moraes, 1983).

Um outro aspecto do modelo Interacionista que julgamos importante ser mencionado é aquele abordado no estudo de Eskey (1986) que trata da motivação que leva as pessoas a decidirem por ler ou não ler. No referido estudo, o autor defende a idéia de que, para que qualquer abordagem de ensino seja bem sucedida, é necessário levar em consideração as reais necessidades bem como os reais desejos de cada leitor. De acordo com tal pressuposto, pessoas decidem ler por motivos que estão ligados à utilidade que a leitura poderia ter em suas vidas bem como o prazer que a mesma poderia proporcionar. Pessoas escolhem ler coisas que lhes pareçam úteis e que ajudem a entender e atuar melhor no mundo em que vivem, portanto, em concordância com tal perspectiva, poucos seriam os leitores que vêem no ato de ler uma simples oportunidade de exercitar a língua. Leitores lêem em busca de significados e, nesse sentido, a língua per se é apenas a ferramenta por meio da qual se tem acesso a tais significados.

A partir do que foi exposto até aqui a respeito das características do modelo interacionista de leitura, podemos colocar que algumas das contribuições trazidas por tal modelo são, em princípio, a valorização da ação do leitor em relação ao texto e as estratégias das quais se utiliza

para construir o sentido do texto, uma vez que esse leitor é visto como o centro do processo de ensino-aprendizagem da leitura. Além disso, ao se defrontar com o texto, o leitor, fazendo uso de seu conhecimento prévio adquirido, seja ele sistêmico, textual ou de mundo, elabora hipóteses que virão a ser confirmadas ou refutadas e, nesse sentido, as inadequações são consideradas como esforços cognitivos que fazem parte do processo de construção do sentido, ao invés de erros.

Muito embora não se possa negar que as contribuições mencionadas acima tenham sido de suma importância para as áreas relacionadas à pesquisa e para a compreensão dos processos que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas, não se pode ignorar o fato de que, ainda, o leitor é visto de forma a - histórica, não sendo consideradas as influências, por exemplo, do grupo social a que pertence, e continua a ser visto como um canal de passagem de conhecimento independente do ambiente sócio-histórico que o cerca. Com vista nisso, apresentaremos em seguida a visão que estabelece essa conexão entre as interações interpessoais e a emergência de processos cognitivos individuais dentro de um modelo de leitura como construção social.

1.3.3 – LEITURA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

A última visão de leitura que abordaremos nessa parte de nosso trabalho tem sua fundamentação na teoria da aprendizagem como uma construção social. Tal noção encontra seus fundamentos em teorias neovygotskyanas (Wertsch, 1991) que têm como pressuposto básico a idéia de que o ser humano é constituído como tal na sua relação com o outro social e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores dá-se, portanto, ao longo de sua história social. Partindo dessa perspectiva, acredita-se que a interação entre leitores e textos, e as formas como essas interações fazem com que textos passem a representar um papel central na constituição dos indivíduos como seres sociais dão conta de auxiliar na compreensão de fenômenos como a aprendizagem de línguas e, neste estudo principalmente, o desenvolvimento da leitura em LE.

De acordo com o pressuposto acima citado, a constituição de qualquer conhecimento é resultante da internalização das interações e relações sociais às quais o indivíduo está exposto e estas mediadas por signos socioculturalmente formados e específicos de cada comunidade ou

grupo social. Dentre os artefatos simbólicos ou conjuntos de signos acima referidos acredita-se ser a linguagem um elemento que exerce papel fundamental.

A partir do momento em que se adota a compreensão das atividades mentais como resultantes dos usos que os indivíduos fazem dos sistemas simbólicos privilegiados dentro das comunidades das quais fazem parte, passa-se a compreender a aprendizagem sob a perspectiva sociocultural, fazendo surgir uma nova percepção da leitura e nesse sentido como afirma Gee (1992) o significado é socioculturalmente situado em práticas específicas.

Tomando como ponto de partida tal pressuposto é possível observar o vínculo estabelecido entre o aprendiz e a sociedade e a sua relevância, uma vez que as ações dos alunos dentro da escola serão um reflexo de seus conhecimentos constituídos em seu grupo de origem, e este tendo influências de um sem número de fatores externos, tais como, fatores econômicos, socioculturais e políticos, históricos etc.

Assim como são inúmeros os fatores que determinam as características de uma dada comunidade, inúmeras também são as formas como os sistemas de signos são encarados e valorizados, ou não, dentro dessa comunidade. Nem sempre tais conjuntos de signos são privilegiados de forma semelhante em outras comunidades. Se tomarmos como exemplo um sistema de signos de extrema importância nas organizações sociais modernas como a língua escrita poderemos observar que as práticas sociais que envolvem e constituem a linguagem impressa diferem não apenas entre comunidades, mas também em valor para os membros dentro das próprias comunidades.

Com base nessas noções de construção e papel social da linguagem em suas mais diversas formas, buscaremos compreender o desenvolvimento da leitura em LE com base na perspectiva do letramento e, para tal, apoiamo-nos em outros trabalhos realizados na área como Terzi (2003), Barton (1994), Gee (1996), entre outros. Para esses pesquisadores o conceito de letramento é entendido como sendo as relações de uso, conhecimento, valorização ou crença, estabelecidas entre indivíduos de uma determinada comunidade e a língua escrita (Terzi 2003: 228). Trata-se de um conceito amplo que abrange a compreensão dos modos ou padrões comumente usados e determinados socioculturalmente de usar a leitura e a escrita em situações específicas, sendo que tais práticas são “influenciadas pelas condições socioeconômicas, políticas e religiosas locais, ao mesmo tempo em que as influenciam” (Terzi 2003: 228), assim, as situações de letramento não são estáticas, mas sofrem constantes transformações (ibid: 232).

As atividades diárias com as quais as pessoas estabelecem relações efetivas com a língua escrita trazem contribuições valiosas para a compreensão do que é o letramento. Desse modo, auxiliar os filhos na lição de casa, ler o jornal comentando as notícias entre amigos, discutir a bula de um medicamento com o farmacêutico, ler uma estória para a criança e assim por diante representam atividades interativas que giram em torno de um texto escrito e que servem para explicitar a função social da leitura e da escrita na vida das comunidades. Torna-se importante também entender que as oportunidades que as pessoas têm de se envolver em tais atividades estão estreitamente relacionadas com os padrões de uso da leitura e escrita priorizados em coletividades específicas. Deve-se atentar para o fato de que, se por um lado nem sempre as pessoas têm o mesmo histórico com relação ao lugar que a leitura e a escrita ocupam na vida, por outro lado, tanto os indivíduos escolarizados quanto os não escolarizados possuem algum tipo de letramento, uma vez que, cotidianamente, estabelecem relações com a escrita.

A partir do que foi posto podemos concluir que a visão de leitura como uma construção social tem caráter emancipatório, uma vez que, sob tal perspectiva, a relação estabelecida com os textos auxilia no desenvolvimento de um letramento crítico, dando condições para que o indivíduo torne-se um ‘cidadão letrado’, com capacidade plena de integração em práticas sociais privilegiadas nas diversas comunidades, e tenha condições de influenciar positivamente o meio em que ele vive ampliando e aprofundando a sua relação com a escrita em conformidade com o funcionamento das práticas sócio-culturais específicas em que ela se insere. Para melhor ilustrar tal visão de leitura, podemos citar Terzi (2003: 228) quando discorre sobre o ensino da modalidade da língua escrita na escola,

“(...) só se justifica se ele se constituir em mais um fator de cidadania e inclusão social. O domínio da escrita deverá propiciar ao aluno um conhecimento maior de si mesmo e de seu papel social, e um melhor entendimento da realidade que o cerca, permitindo sobre ela agir a fim de transformá-la. Para tal, todo trabalho deverá ter como foco o desenvolvimento do seu letramento crítico.”

De acordo com o que vimos anteriormente, na visão conservadora de aprendizagem de leitura o foco era colocado no professor e no ensino, e, na visão interacionista, no aluno e na aprendizagem. Na perspectiva do letramento crítico passa-se a privilegiar a interação social entre professor-aluno, aluno-aluno, etc., que acontece durante a construção social da leitura (Terzi, 2002). Dessa forma, o ensino-aprendizagem de leitura corresponde a uma prática social em que

as pessoas se envolvem ou em uma atividade comunicativa em que a língua escrita exerce um papel preponderante, ou seja, “quando a fala gira em torno de um texto escrito”³ (Heath, 1983:386) a qual, por sua vez, promove a capacidade discursiva do aluno, pois permite a prática de organização de suas idéias de forma a que ele possa expressá-las de maneira clara e objetiva (Terzi, op.cit: 233), além de levá-lo a adquirir recursos de auto-direção do comportamento individual em situações subseqüentes, ou seja, extrapolando os muros da escola e oportunizando condições de atuação autônoma e mais reflexiva na sociedade em que ele está imbricado.

1.4 - COMPARAÇÕES ENTRE LEITURA EM LM e LE

São várias as questões que merecem atenção quando tratamos das diferenças entre Leitura em LM e LE, dentre as quais podemos citar: diferenças lingüísticas e de processamento de informações, diferenças entre os indivíduos leitores e diferenças sócio-culturais (Grabe and Stoller, 2002). Consideramos razoável abordar primeiramente a questão das diferenças lingüísticas e de processamento lingüístico, principalmente no que concerne vocabulário, estrutura gramatical, discurso, ortografia, processos metalingüísticos e metacognitivos assim como o tempo de “exposição” do leitor à LE. Acreditamos que tais elementos possam representar o primeiro obstáculo a ser transposto por alunos que aspiram proficiência em leitura de textos em LE, levando em consideração que textos autênticos são escritos para leitores falantes nativos da língua em questão.

Podemos tomar como ponto de partida o fato de que a maioria dos indivíduos inicia o processo de aprendizagem da leitura após ter aprendido a comunicar-se oralmente em sua LM até mais ou menos 6 anos de idade, período no qual tais indivíduos já teriam aprendido a maior parte das estruturas gramaticais ainda que de forma inconsciente (conhecimento tácito). A partir de então, com o início do contato com textos, outras estruturas serão aprendidas. Estima-se que uma criança de 6 anos já teria conhecimento de algo entre 5.000 e 7.000 palavras em seu vocabulário ativo (Grabe e Stoller op cit: 43) o que torna muito evidente a diferença entre esses leitores e os leitores em LE, que não possuem tamanha bagagem quando inseridos no contexto de leitura.

³ Tradução nossa.

Entretanto, o cenário que se pode observar em relação a esses leitores também não se mostra homogêneo, uma vez que muitos dos leitores em LE começam aprendendo a ler textos simples ao mesmo tempo em que começam a aprender a comunicar-se oralmente na LE alvo, enquanto outros enfrentam a necessidade de desenvolver a habilidade de ler em uma segunda língua mesmo sem que tenham necessidade de se comunicar na mesma, como é o caso de leitores com objetivos acadêmicos. Além disso, muitas vezes a situação em que o indivíduo se encontra requer predominantemente que ele desenvolva sua habilidade de comunicação oral como, por exemplo, no caso de situações de imersão.

É importante salientar, no entanto, que as dificuldades variam de leitor para leitor e de texto para texto, assim como também não seguem um padrão em relação aos diferentes aspectos que um texto apresenta, a saber, o aspecto lingüístico, o aspecto pragmático e o aspecto cultural. Na medida em que o leitor vai se tornando mais proficiente na leitura de textos em LE, menos freqüente se torna a necessidade de se preocupar com o aspecto lingüístico (leitura de palavras isoladamente, uso de dicionário etc.) e maior importância passa a ser dada para processos mais elaborados como a capacidade de avaliar, relacionar, inferir, comparar e etc. Dessa forma, o leitor proficiente vai sendo construído.

Nota-se que as dificuldades com relação ao processamento lingüístico durante a leitura podem ser atribuídas, em parte, à insegurança que muitas vezes o leitor tem em relação a textos em LE. Esse leitor adquire maior autonomia na medida em que desenvolve estratégias, se permite correr riscos e se desprende da forma, adquirindo, assim, maior confiança. Obviamente, não se trata de algo que acontece rapidamente, mas sim de uma habilidade que vai sendo construída ao mesmo tempo em que o conhecimento da forma vai se aprimorando.

Outro aspecto bastante relevante da leitura em LE e que deve ser observado com bastante atenção são as diferenças culturais entre leitor e a língua em que o texto foi escrito. Dentro de cenários culturais distintos, também são distintas as formas de ler e/ou encarar a leitura. Muitas vezes o leitor precisa desenvolver novas estratégias, adequar sua atitude natural em relação à leitura bem como superar certas tendências que são orientadas por sua bagagem cultural. Todo esse esforço tem como objetivo final o acesso ao significado que o leitor busca.

Isso posto, passaremos no próximo capítulo a discutir de forma mais aprofundada a questão do letramento, ponto que dá base para nossa pesquisa e com a qual esperamos poder trazer algum tipo de contribuição para aqueles que se interessam pelas relações entre os

letramentos adquiridos pelos indivíduos ao longo de suas histórias e a aprendizagem de LE sob essa perspectiva, uma vez que se trata de um campo de estudos ainda em desenvolvimento e com várias questões ainda carentes de melhor compreensão.

CAPÍTULO 2

O LETRAMENTO

2.1 - INTRODUÇÃO

A perspectiva sociocultural do desenvolvimento da aprendizagem e da linguagem segundo Vygotsky e neo-vygotskianos como Wertsch (1991), evidencia as relações letramento x aprendizagem, quando coloca que a aprendizagem de uma língua estrangeira constitui um processo deliberado e consciente desde o início, envolvendo procedimentos metacognitivos e metalingüísticos específicos.

As teorias de Vygotsky têm como pressuposto básico a idéia de que o ser humano é constituído como tal na sua relação com o outro social e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores dá-se, portanto, ao longo de sua história social. Dessa forma, acreditamos que a interação entre leitores e textos, e as formas como essas interações fazem com que textos passem a representar um papel central na constituição dos indivíduos como seres sociais, dão conta de nos auxiliar na compreensão da construção da leitura em LE.

2.2 – LETRAMENTO: CONCEITOS

O letramento enquanto fenômeno social complexo tem sido um tema de interesse crescente nos campos da Educação e das Ciências da Linguagem, conforme comprovam estudos realizados por pesquisadores tais como Soares (2002), Ribeiro (2001), Kleiman (2001), Tfouni (2002), entre outros. O termo passou a fazer parte do vocabulário e do discurso de especialistas em Educação e Lingüística há cerca de 20 anos. Sua primeira ocorrência acredita-se ter sido em Kato (1986) quando menciona pela primeira vez a necessidade de uso de uma palavra para o termo “*literacy*” que não carregasse exatamente seu significado correspondente em Português, até então, *alfabetização*. Alguns anos mais tarde, Tfouni (1988) utiliza o termo e, da mesma forma, o distingue de alfabetização. Scribner e Cole (1981) definem letramento como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e com objetivos específicos”. Já Soares (op.cit.) define o termo como

”resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” e “o estado ou condição que adquire um grupo ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (2002: 39). A autora observa também a diferença entre os termos *alfabetização* e *letramento*:

“(...) um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.”

No entanto, o termo letramento apresenta dificuldades em encontrar uma definição absoluta. De acordo com Kleiman (op.cit.) trata-se de um conceito complexo que varia de acordo com o enfoque. A autora propõe que, em certos contextos, ser letrado pode significar ter desenvolvido uma capacidade de reflexão e análise metalingüística, enquanto que em outro cenário, ser letrado pode ser algo intrinsecamente relacionado a práticas discursivas de um determinado grupo social, mediadas por um texto escrito, mas não necessariamente fazendo uso das atividades específicas de ler e escrever.

Até este ponto de nosso trabalho podemos notar que são inúmeras as formas de se definir o letramento, bem como as controvérsias em relação a tais definições e, por isso, julgamos pertinente darmos maior atenção e atermo-nos a um melhor delineamento das várias abordagens de tal fenômeno.

De forma mais genérica, o campo de estudos referidos ao letramento procura dar conta de investigar e compreender melhor a escrita, seus usos, funções e efeitos para o indivíduo e para a sociedade da qual tal indivíduo possa fazer parte (Signorini, 2001; Kleiman, 2001; Rojo, 1998, e outros). Dessa maneira, entender o letramento demanda que se entenda outras inúmeras e importantes questões que variam desde implicações teóricas, empíricas até profissionais e políticas, caracterizando, assim, um debate de caráter genuinamente interdisciplinar.

Assim como são varias as formas de se dar um conceito ao termo, variadas são, também, as abordagens de estudos que se enquadram nesse domínio. Em outras palavras, alguns estudos que abordam a questão podem ter como objeto a comparação entre as capacidades de reflexão sobre a linguagem entre sujeitos alfabetizados e sujeitos não alfabetizados. Para um pesquisador que aborda o tema dessa maneira, ser letrado pode significar ter desenvolvido capacidades

metalingüísticas em relação à própria linguagem. Em um outro cenário, observar o letramento como uma prática discursiva relacionada ao papel ocupado pela escrita em um dado grupo social, focalizando, por exemplo, como os membros de tal grupo se engajam em interações orais com base em um texto escrito como, por exemplo, a discussão sobre a leitura de um livro, remete a uma visão de letramento relacionada ao aspecto sócio-político do tema. Trabalhos que abordam o letramento dessa forma têm como exemplo o de Terzi (1995), que observa um evento de letramento⁴ e relaciona-o ao fracasso ou sucesso das crianças na escola.

Ainda sobre a variedade de conceitos atribuídos ao tema pelas diversas áreas do conhecimento que o abordam, é possível perceber o aparecimento de termos a ele relacionados utilizados para designar diferentes aspectos referentes às práticas que envolvem leitura e escrita, daí o surgimento de expressões como “letramento digital, letramento acadêmico, letramento visual, etc.” (Barton, 1994). Tais termos servem para ilustrar melhor o que poderíamos descrever como uma maneira de situar a leitura e a escrita em determinados contextos sociais e, a partir disso, entender melhor o fenômeno sem que ocorra qualquer restrição ao seu escopo.

As novas visões do letramento apóiam-se firmemente na idéia de que é necessário situar qualquer prática que envolva textos escritos em um contexto sócio-histórico e cultural. De acordo com tal perspectiva, é de fundamental importância que se reconheça a existência de não apenas um, mas vários tipos distintos de letramentos. Apóiam-se nesta perspectiva os trabalhos de pesquisadores como Street (1984), McKay (1996), Gee (1996), entre outros. Em suma o que poderíamos concluir a partir disso é que os parâmetros adotados para atribuir uma definição ao letramento, com base nas práticas de leitura e escrita na escola, classificando sujeitos de forma dicotômica como alfabetizados e não alfabetizados ou letrados e não letrados, representam apenas uma forma de letramento: o letramento escolar. São inúmeros os outros tipos de “letramentos” que surgem e se desenvolvem dentro das sociedades e grupos sociais e, portanto, à margem da escola: letramento familiar, religioso, profissional, digital, etc.

Os diversos “letramentos” não podem ser depreciados por terem sua origem em outros cenários que não o da escola ou do ambiente escolar formal, assim como não se pode rotular indivíduos como letrados ou não letrados a partir da perspectiva do letramento escolar, uma vez que tal classificação está intimamente relacionada às necessidades e conceitos de letramento de cada contexto, grupo ou situação específicos. Podemos citar alguns exemplos de diferentes

⁴ Retornaremos aos temas práticas de letramento e eventos de letramento de forma mais elaborada adiante;

formas de se definir o que é ser letrado a partir da descrição de situações específicas. Nesse sentido, para algumas pessoas, ser letrado pode significar ter a capacidade de assinar o próprio nome, em outros contextos pode ser a capacidade de ler o nome da rota de ônibus a ser utilizada, ou ter habilidade para utilizar um computador no trabalho, escrever um bilhete simples, redigir uma carta formal, escrever uma dissertação, e assim por diante. Por conta disso o letramento pode ser entendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, conforme sugerem Cole & Scribner (1981).

Com base no que precede, acreditamos que as questões envolvendo o tema letramento necessitam de investigações aprofundadas e relacionadas ao seu caráter multifacetado, dada a relevância do tema para os indivíduos e para a sociedade. Além disso, por conta do já mencionado caráter multifacetado é que julgamos essencial tentar compreender mais profundamente os caminhos percorridos até agora por pesquisadores e estudiosos na tentativa de elucidar o tema e por considerarmos de grande importância a melhor compreensão do fenômeno a partir de ângulos diferentes, a fim de explicarmos a relação do mesmo com o motivo de nossos questionamentos e objeto de nossa pesquisa que aponta para as relações entre o “estado de letramento” de nossos sujeitos e suas atitudes ou posturas perante a aprendizagem de LE e a leitura de textos em LE.

2.3 - MODELO AUTÔNOMO DE LETRAMENTO

Em uma tentativa de definir o modelo autônomo de letramento de forma mais generalizada seria coerente afirmar que se trata de um modelo que aborda o fenômeno do letramento como realização individual, enfatizando a aquisição e o uso da escrita como habilidades ou tecnologias autônomas e independentes do contexto social e que tem efeitos em práticas tanto sociais quanto cognitivas. Segundo Street (1993: 5), o modelo autônomo,

“conceitua o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas conseqüências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco.”

O letramento é, portanto, percebido como uma habilidade adquirida geralmente em um contexto educacional, resultando em algum tipo de desenvolvimento cognitivo. Street ainda

ênfatiza que o modelo autônomo opera a partir do pressuposto de que o letramento em si traz efeitos e conseqüências para outras práticas sociais e cognitivas. No entanto, tais práticas são vistas como universais e sem qualquer relação com questões culturais, silenciando assim o caráter ideológico subjacente a questão.

Um outro ponto a ser considerado para que se tenha melhor compreensão do modelo autônomo de letramento é o que se chama de “pedagogização” do letramento, ou seja, partindo da hipótese de que as práticas escolares são baseadas em atividades de leitura e escrita como sendo neutras e independentes de determinantes culturais, tais atividades seriam, portanto, universais e alheias aos contextos sociais que as configuram. Dessa forma, as instituições formais de ensino acabam por automatizar tais práticas, que passam a ser próprias e características do ambiente escolar. Sendo assim, o que se pode observar é a evidência do letramento escolar, uma vez que tais práticas e eventos característicos a esse ambiente associam-se à aprendizagem, ou seja, apenas uma das inúmeras formas de letramento que um indivíduo pode adquirir e que, no entanto, é equivocadamente entendido como letramento em seu conceito amplo e geral.

É possível notar que as práticas e eventos relacionados a esse caráter escolar pouco se assemelham aos inúmeros outros eventos e práticas associados aos ambientes não escolares, mas não de menor importância, a que os indivíduos de uma sociedade não ágrafa são expostos e dos quais se utilizam.

Pudemos observar até aqui que, segundo a abordagem do letramento por meio do paradigma da autonomia, o mesmo é visto como algo isolado de um contexto social ou como uma técnica/habilidade adquirida e posta em uso individualmente e, além de tudo, neutra no que se refere às questões sócio culturais, apresentando características destacadas como a relação entre o letramento e o desenvolvimento cognitivo, a dicotomização entre oralidade e escrita e a atribuição de poderes, qualidades e até mesmo superioridades aos grupos letrados (dentro dessa perspectiva de letramento autônomo adquirido única e exclusivamente em ambiente escolar formal).

Passaremos agora a discorrer brevemente sobre os pontos mencionados acima que julgamos de suma importância para elucidar possíveis questões que possam comprometer a compreensão de nosso estudo, no entanto, acreditamos que tais explicações não necessitam ser extremamente elaboradas, uma vez que comentários não muito aprofundados já dão conta de nos auxiliar em nossas proposições.

2.4 – ORALIDADE E ESCRITA: A GRANDE DIVISÃO

Especulações acerca das relações entre escrita e desenvolvimento cognitivo têm suas origens em uma época muito mais remota do que poderíamos imaginar a princípio. Acredita-se que na Grécia Pós Homérica, Platão já considerava as diferenças entre oralidade e escrita muito nítidas, fato este que o fazia questionar-se de maneira incansável uma vez que, tendo uma grande parte da população aprendido o modelo alfabético para leitura e escrita, o texto escrito passou então à condição de “sério e forte concorrente” à literatura oral, até então, o veículo principal pelo qual todo o conhecimento era disseminado.

Por considerar bastante claras as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, Platão tinha como incontestável a idéia de que o envolvimento com a linguagem escrita teria a capacidade de afetar a mente humana. Além disso, acreditava que a sabedoria não resultava apenas da aprendizagem oral. Alguns outros filósofos da época partilhavam das mesmas idéias de Platão em relação a esse assunto, defendendo a idéia de que as letras poderiam potencializar a memória humana e contestando, dessa forma, o modelo de educação baseado na tradição Homérica⁵ por acreditar que a utilização da poesia dramática, tal como era feita pelos trovadores, apelava para a emoção e não para a razão, deixando de lado o apelo para faculdades mentais superiores (A República de Platão, p.333). Entretanto, não havia um consenso e outras vozes, como a de Sócrates, por exemplo, advogavam que o uso das letras faria com que a memória humana se enfraquecesse, contrariando as idéias de alguns de seus contemporâneos.

O que se pode perceber a partir do que foi colocado acima, é que a polêmica em relação à comparação entre linguagem oral e linguagem escrita permeia os debates no campo dos estudos referidos à linguagem desde há muito tempo, e sempre sugerindo propriedades menos importantes à linguagem oral, fato esse que contribuiu para que o conceito de letramento tenha se baseado, durante muito tempo, no que é chamado de “a grande divisão” entre as culturas orais e as culturas letradas. Nessa perspectiva, o letramento é visto como fator caracterizador das culturas modernas, sofisticadas e complexas além de, no plano individual, ser apontado como o principal responsável pela promoção de altos níveis de inteligência. À luz dessas noções, sociedades e culturas primitivas eram tratadas como homogêneas e não letradas. Além disso, tais culturas também eram tidas como irracionais e incapazes de acessar formas abstratas de

⁵ Segundo a tradição Homérica, o conhecimento era transmitido oralmente e mediante a recitação e memorização de poemas épicos.

pensamento, enquanto que as sociedades urbanas modernas passam a ser tipificadas como agrupamentos de indivíduos onde ocorrem: expansão da cultura, do letramento, da tecnologia, da ciência e do próprio senso de história.

Para Gee (1996), a dicotomia civilizado/primitivo com base no uso da linguagem escrita ou da linguagem oral perde seu valor a partir do momento em que passa a ser questionada pela antropologia social moderna, por meio das vozes de pesquisadores como Margaret Mead (1928) entre outros, que defenderam a idéia de que as sociedades primitivas não eram inferiores em termos de pensamento, palavras, escrituras ou qualquer outro quesito relativo à evolução cultural. Nessa esteira de pensamento Gee (op cit) defende a premissa de que as duas modalidades (oral e escrita) misturam-se e entrelaçam-se, uma vez que as práticas de letramento estão “quase sempre totalmente integradas em, entrelaçadas com, e são parte de, cada textura de práticas mais amplas que envolvem fala, interação, valores e crenças”. Tais práticas são denominadas por Gee como Discurso (com atenção para o D maiúsculo), ou práticas sociais. O autor argumenta ainda que o letramento é plural e escrita, leitura e linguagem estão sempre inseridas em tais práticas de forma inextricável. Visto dessa forma, leitura e escrita são atos sociais em que indivíduos se engajam dentro de uma determinada comunidade.

Ainda sobre a idéia de uma suposta supremacia da escrita sobre a oralidade, Street (1984) refuta a hipótese quando afirma que tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita assumem determinadas funções dentro de contextos culturais específicos e, por conta de tais funções, ocorre uma sobreposição e uma mistura de modos de comunicação. Para exemplificar esse conceito o autor cita que no Canadá, durante o século XIX, as figuras e decorações tinham a mesma importância que os signos lingüísticos como formas de indicar direções, por exemplo.

Em suma, por considerarmos de extrema importância a compreensão do fenômeno do letramento para que haja também a compreensão do recorte que fazemos nesta pesquisa, o intuito deste capítulo foi mostrar os caminhos percorridos por estudiosos ao longo de vários anos para que se chegasse a certo consenso acerca dos usos da linguagem em suas diferentes modalidades. Nesse caso, compreender que a dualidade proposta pela “grande divisão” entre oral e escrito tem sido considerada exagerada, uma vez que já é sabido que linguagem oral e linguagem escrita representam modos culturais e ideologicamente distintos de agir e fazer sentido dentro de determinados grupos e comunidades e ao mesmo tempo profundamente interconectados.

Isso posto, passaremos agora a estreitar mais ainda nossos conceitos procurando deixar mais claro o viés que adotamos para esta pesquisa com base no letramento sob a perspectiva sociocultural.

2.5 – DIMENSÕES SOCIOCULTURAIS DO LETRAMENTO

Partindo de uma perspectiva sociocultural, leitura e escrita são consideradas “atos de comunicação” durante os quais tanto os autores dos textos quanto os leitores se posicionam da forma que estiver em concordância com as convenções estabelecidas dentro da cultura a que pertencem. Isso significa que textos não surgem diretamente do pensamento sem que ocorra uma relação de interação entre escritor e leitor.

Como já dito anteriormente neste trabalho, as pesquisas do psicólogo russo Lev Vygotsky trazem luz à questão do embasamento social do pensamento e da linguagem. De acordo com seus estudos, Vygotsky propõe que a partir do momento que um indivíduo passa a dominar ferramentas e signos criados pela sociedade, este é então incorporado a tal grupo social e sua cultura, de modo que seu comportamento individual é modificado para então tornar-se o comportamento de uma coletividade. Essa mesma coletividade passa então a compartilhar, modificar e desenvolver mais ferramentas e signos que são incorporados à sua cultura, completando, assim, um ciclo permanente. Esse fenômeno de socialização é o que caracteriza um determinado grupo ou comunidade Discursiva. Citando Gee (1996:41) ⁶:

“Indivíduos não aprendem a ler um texto X da maneira Y a menos que estejam familiarizados com a experiência em locais aonde textos X são normalmente lidos de forma Y. Tais locais podem ser as mais variadas instituições sociais como a escola, a igreja, bancos, grupos sociais com interesses específicos, etc. O indivíduo tem que estar inserido em um desses grupos aonde outros já dominam e se utilizam da forma Y de ler o texto X, para que possa integrar-se e aprender. A partir daí podemos observar um determinado fenômeno: as práticas de determinados grupos sociais não são apenas práticas de letramento, abrangem também as formas de falar, interagir, pensar, bem como seus valores e crenças”.

⁶ Tradução nossa.

Por conta do fato de que as práticas de letramento apresentam-se sempre entrelaçadas e envolvidas em práticas sociais de amplitude maior, Gee considera importante observá-las atribuindo-lhes um caráter que transpõe as barreiras que limitam o letramento às habilidades de leitura e escrita e, por conta disso, desenvolve o conceito de Discursos mencionado anteriormente definindo o termo “Discurso” como as formas pelas quais os indivíduos se comportam, interagem e comunicam-se dentro de um determinado grupo e com base nas práticas que são aceitas e comuns a tais grupos (Gee 1996: 139). Ainda nessa linha de pensamento outros estudos mostram que o letramento não está limitado apenas à capacidade de compreensão de palavras escritas, mas sim, na habilidade de ler as palavras ao mesmo tempo em que se “lê” ou compreende os ambientes ou “mundos” dentro dos quais tais palavras fazem sentido e têm significado para seus componentes, estabelecendo, assim, uma relação dialética entre a linguagem e o lugar sócio-cultural onde esta é utilizada. Com base nisso poderíamos dizer que o trabalho realizado por Scribner e Cole (1981), questionando o que Street (1984) havia denominado de “modelo autônomo de letramento” nos mostra que os efeitos de letramento devem ser analisados e considerados dentro de cada contexto cultural onde é observado, e nunca de forma isolada, uma vez que em cada contexto cultural diferente, tais efeitos também o serão.

De acordo com Freire e Macedo (1987) a educação com o objetivo de alcançar o letramento sob a perspectiva sociocultural não se resume a transmissão do conhecimento aos indivíduos em fase escolar, mas parte sempre do princípio de que a cultura e os costumes provenientes do lugar sociocultural de onde tais aprendizes vêm deva ser o pilar fundamental de qualquer ação de ensino. Ainda sobre isso:

“A habilidade de ler e escrever é adquirida quando educadores se utilizam de palavras e temas que sejam significativos em relação à experiência cotidiana daqueles que estão em processo de aprendizagem, ao contrário do que se observa muitas vezes, em que as palavras e temas utilizados no processo de ensino baseiam-se, preponderantemente, naquilo que é familiar e comum para aquele que está no papel de educador desses grupos.” (Freire e Macedo 1987: 35).

Por meio dessa visão, os autores buscam enfatizar o letramento como a relação entre os aprendizes e o mundo à sua volta que lhes faz sentido, sendo assim um construto político-cultural ao invés de simplesmente um processo de reprodução e repetição de conhecimento. Os autores dão destaque ao letramento e seu papel social enquanto fator inerente aos grupos assim como

uma forma de transformação individual, social e política. Outros pesquisadores também entendem o letramento inserido em um contexto sociocultural. Enquanto o paradigma da autonomia não aborda questões sobre os usos do letramento e como é valorizado em cada sociedade/cultura, o modelo ideológico dá conta de abordar tais aspectos, como veremos a seguir.

2.6 – NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

A partir das décadas de 70 e 80, alguns estudiosos passaram a questionar a predominância da visão tradicional e psicolinguística da linguagem, a qual se limitava ao entendimento e conhecimento do código lingüístico e das capacidades psicológicas individuais. Além disso, um outro fator que também despertou as inquietações de tais estudiosos foi o histórico de três décadas de visão dicotômica em relação à oralidade e a escrita, atribuindo à escrita valores cognitivos intrínsecos e a supremacia cognitiva da mesma em relação à oralidade. Tal fato foi denominado por Street (1984) como “paradigma da autonomia”⁷.

Partindo de tais questionamentos, pesquisadores como Sylvia Scribner e Michael Cole (1981), Brian Street (1984), Shirley Brice Heath (1983) realizaram estudos que, partindo de diferentes tradições de pesquisa, procuram investigar os usos do letramento em sociedades e contextos particulares, ou seja, observando o dia a dia de indivíduos de uma determinada comunidade ou grupo social e examinando suas maneiras culturais de utilização da leitura e da escrita ou, melhor dizendo, as práticas de letramento privilegiadas em tais comunidades. Esses estudos têm contribuído para o surgimento de novas maneiras de compreender o fenômeno do letramento trazendo novos pressupostos teóricos de suma importância. Dentro do grupo desses novos pressupostos teóricos é importante citarmos dois pares de conceitos chave: a) os modelos autônomo e ideológico de letramento; e b) os eventos de letramento e as práticas de letramento.

Passaremos agora a descrever os conceitos de modelo ideológico de letramento e das práticas e eventos, uma vez que já falamos sobre o modelo autônomo anteriormente e por consideramos de grande importância a compreensão desses outros conceitos.

⁷De acordo com essa perspectiva a única maneira pela qual se pode traçar o desenvolvimento do letramento seria associando-o a termos como civilização, progresso, liberdade do indivíduo e mobilidade social. Tal linha de pensamento demonstra uma tentativa de distinguir letramento de escolarização, no entanto há um isolamento do letramento como uma variável independente e a possibilidade de avaliar suas conseqüências que são classicamente representadas em termos de crescimento econômico e desenvolvimento de habilidades cognitivas (1984, p.2 – tradução nossa).

2.7 – MODELO IDEOLÓGICO DO LETRAMENTO

Segundo Street (1984), o modelo ideológico de letramento defende a visão culturalmente sensível das práticas de letramento por conta do caráter mutável das práticas sociais – estas variam de um contexto para o outro e se transformam com o decorrer das mudanças históricas. Em suma, podemos dizer que o modelo ideológico defende o letramento como prática social e não somente como habilidade técnica, propõe que os modos como os indivíduos abordam a leitura e a escrita têm base nas concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal dos mesmos além de considerar as práticas de letramento como sendo não apenas aspectos da cultura, mas também das estruturas de poder dentro de uma sociedade.

Dessa forma o significado de ser letrado depende de padrões e valores de letramento privilegiados em um contexto e período específicos. Da mesma forma, o valor que uma determinada sociedade deposita no letramento, bem como o significado atribuído a este, são conceitos que se modificam ao longo do tempo. Partindo dessa noção, podemos afirmar que o modelo ideológico questiona o paradigma da autonomia quanto ao fato de que, de acordo com o último, são considerados como “iletrados” certos indivíduos que não se enquadram nos padrões de letramento valorizados em uma sociedade em um determinado momento histórico, ou que não consigam realizar as demandas de letramento exigidas em tal cenário.

Nas sociedades modernas o letramento sob a perspectiva sociocultural transborda limites. Em outras palavras, o mundo contemporâneo faz com que os indivíduos tenham de ser capazes de lidar com uma quantidade extraordinária de material escrito, além disso, por conta do avanço tecnológico, os mesmos indivíduos precisam ser capazes de criar, responder e gerar novos conhecimentos. Tudo isso faz com que seja necessário ter consciência, acesso e domínio de múltiplos letramentos, ou de letramentos multimodais. Segundo Terzi (2003):

“Na cidade grande, há em geral mais escolas públicas e particulares que oferecem as mais diversas formações e, conseqüentemente, há mais livrarias, mais bibliotecas, mais bancas de jornal e revistas, o que facilita a circulação de uma grande variedade de textos (...). A diversidade quantitativa e qualitativa nos usos e funções da escrita vai contribuir para a formação de diferentes letramentos.”

Inegavelmente, no mundo de hoje, indivíduos estão expostos aos mais diversos tipos de situações em que necessitam ter domínio ou pelo menos algum conhecimento e familiaridade

com a língua escrita. Como já colocamos anteriormente, as demandas de letramento diferem e variam de acordo com as práticas sociais adotadas em cada grupo ou situação. Dessa forma, torna-se necessário compreendermos duas unidades de análise denominadas “práticas de letramento” e “eventos de letramento” para que seja possível conhecer como essas demandas variam de situação para situação e o que as pessoas efetivamente “fazem” com o letramento.

2.8 - EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

As pesquisas realizadas no campo dos Novos Estudos do Letramento nos trazem esses dois conceitos para que haja compreensão do fenômeno do letramento segundo a perspectiva sociocultural ou sócio-histórica. Vejamos o que significam esses dois termos:

Eventos de Letramento

Tomando como ponto de partida o conceito proveniente da sociolinguística denominado “atos de fala” (speech acts) (Hymes, 1962), Barton (1994: 36) esclarece que o termo foi utilizado pela primeira vez por Anderson et ali em 1980, em um estudo com crianças. Nesse estudo, o referido autor define o conceito como sendo uma situação ou ocasião em que algum indivíduo produz ou tenta compreender sinais gráficos, seja numa interação com outro(s) indivíduo(s) ou não. Mais tarde, Heath (1983) desenvolve o conceito e passa a se referir aos eventos de letramento como sendo “qualquer ocasião em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre as pessoas e para a compreensão desses processos pelos participantes envolvidos”.

Por meio da noção de eventos de letramento podemos compreender mais claramente o papel que o letramento desempenha em várias atividades dentro de uma sociedade a partir da observação de eventos particulares em que leitura e escrita são usados como mediadores das interações, podendo tais interações ser das mais variadas formas como, por exemplo, oralmente face a face ou à distância por meio de um texto escrito (como no exemplo clássico de discutir com alguém uma notícia que saiu no jornal, escrever uma carta, ler um anúncio, ler um livro, responder a um e-mail, etc.).

Assim como Heath (1984) propõe uma definição para os eventos de letramento como sendo situações comunicativas em que a leitura e a escrita tem um papel importante, senão fundamental, Barton (op.cit.) atenta para o fato de que é necessário buscar uma visão mais ampla para esse conceito, que extrapole os muros da escola e não priorize apenas o contexto escolar. Seguindo esse raciocínio podemos ver, observando aspectos do dia-a-dia, como as pessoas já iniciam seus dias engajadas em uma série de eventos de letramento. Para ilustrar podemos observar uma situação do cotidiano de muitas pessoas como o café da manhã em uma determinada residência quando alguém toma café ouvindo as notícias do rádio enquanto folheia os jornais e abre a correspondência. Outras pessoas podem estar presentes ou não, podem tomar parte da atividade e até mesmo discutir as notícias veiculadas.

O exemplo que acabamos de citar mostra, a partir da descrição de um evento, como o letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas, não podendo ser, portanto, algo que fica restrito à escola, e sim algo que é exercitado em diferentes locais e de diferentes maneiras. Partindo disso é possível perceber que as formas como as pessoas usam o letramento está relacionada a detalhes específicos da situação em que é utilizado. Além disso, os eventos de letramento são particulares de uma comunidade específica em um determinado ponto da história.

Práticas de Letramento

Com base no que foi dito anteriormente sobre o modelo ideológico de letramento é possível concluir que, de acordo com seus pressupostos básicos, as práticas de letramento são passíveis de mudanças de acordo com o contexto uma vez que estas designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções culturais e sociais que o caracterizam, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e da escrita em uma dada situação (Street, 2001; Barton, 1994).

O conceito de evento de letramento não pode ser compreendido se dissociado do conceito de prática de letramento. Eventos de letramento são, portanto, situações específicas e facilmente observáveis mediadas pelo uso da linguagem escrita e inseridas em um contexto maior de uma determinada prática social na qual a interação entre os participantes demanda algum uso da escrita. Por exemplo, quando um aluno lê um livro como parte integrante de uma atividade de leitura em sala de aula, o ato de ler o livro representa o evento de letramento, enquanto que a prática de leitura configura, portanto, a prática de letramento. Dessa maneira fica claro que o

aluno está agindo em concordância com um hábito ou prática social comum em um determinado cenário ou grupo social. Podemos citar outros exemplos de eventos de letramento que configuram práticas de letramento recorrentes em grupos sociais que nos são familiares, tal como o ato de ler uma receita para preparar um bolo. O ato de ler a receita, ou até mesmo de segui-la sem que seja necessário lê-la novamente representa o evento de letramento, enquanto que a prática de seguir receitas que foram escritas para o preparo de algum tipo de alimento representa a prática de letramento. Da mesma forma podemos citar o exemplo clássico de comentar as notícias do jornal com algum conhecido. Ler o jornal representa a prática de letramento e o ato de comentar as notícias com alguém, ainda que sem a utilização física do jornal configura o evento de letramento.

O conceito de prática de letramento permite revelar como são construídos os eventos de letramento, assim como os seus sentidos e significados. Tais significados não são produtos apenas da situação e de suas características específicas, mas sim de concepções e convenções de natureza cultural e social que ultrapassam tais características.

Em suma, na vida cotidiana é possível observar eventos que fazem parte de práticas que se manifestam em diferentes circunstâncias da vida social, respondendo a interesses pessoais ou de um grupo, vividos e interpretados de maneira natural.

2.9 – O LETRAMENTO CRÍTICO

Desde o final dos anos 80 e início dos anos 90, dando continuidade ao movimento que gerou os Novos Estudos do Letramento, pesquisadores da área vêm apontando para a necessidade de desenvolvimento de visões de letramento mais críticas. Dentre esses pesquisadores podemos citar Freire (1970, 1973, 1983, 1985), Lankshear (1993) e Withers (1989) entre outros. Conforme Withers (op cit),

“Encontramos-nos já bastante à frente do estágio de aceitar a condição básica de letramento - a habilidade de ler e escrever o próprio nome – como a norma básica suficiente para a população em geral. Assim como também ultrapassamos o estágio de reivindicar o acesso ao letramento funcional para todos – um conjunto de habilidades que permitem compreender textos simples e também produzir textos simples em casa, nas ruas e nos locais de trabalho. O

*que passamos a perceber é a necessidade pelo ‘letramento crítico’... o direcionamento dessas habilidades para a formação de uma visão crítica de todas as coisas que nos rodeiam enquanto trabalhamos, aprendemos, convivemos em sociedade – e que nos ajude a compreender, comentar e, principalmente, ter controle sobre as nossas vidas...”*⁸

Escritores e leitores devem ter em mente a importância de se compreender as várias influências que os dois processos (consumir ou produzir textos) sofrem e exercem. Não basta apenas compreender como a linguagem é construída, mas também como é usada para influenciar os leitores de diferentes formas uma vez que esses leitores, invariavelmente, interpretam os textos com base em seus próprios valores socioculturais, o que faz com que o mesmo texto possa ter múltiplos significados, de acordo com as múltiplas perspectivas possíveis que são utilizadas por leitores distintos.

Todos os indivíduos crescem e se desenvolvem dentro de grupos sociais e culturais que por sua vez fazem parte de contextos globais onde se pode observar a ocorrência de um número enorme de diferentes Discursos⁹ que modelam comportamentos e formas de entender e interagir com o mundo. Com base nesse conceito, essencialmente não seria incorreto afirmar que o que se compreende por letramento crítico, dentro da visão adotada neste trabalho, é o uso da linguagem de forma a questionar tais construtos sociais e instituições que organizam as vidas dos membros de uma sociedade. Quando um indivíduo se torna criticamente letrado este passa a ser capaz de examinar seu próprio desenvolvimento e entender certos conceitos subjacentes às formas de compreender o mundo e agir dentro dele e que estão intimamente relacionadas aos Discursos que domina ou às formações discursivas das quais faz parte.

Conforme coloca Gee (1996), ser criticamente letrado implica em ter a habilidade de justapor Discursos e verificar como tais podem competir entre si, formular e reformular elementos que geram questões tanto sobre relações de poder quanto sobre objetivos e interesses dentro dos mesmos. Nessa mesma linha, de acordo com Lankshear (1994) o conceito de letramento crítico envolve uma série de elementos tais como: dominar um determinado letramento – ou vários letramentos – de forma crítica, ler diferentes textos de forma crítica e ter uma perspectiva crítica com relação às práticas sociais que envolvem os usos do letramento.

⁸ Cf. Whithers (1989, p. 76) – Tradução nossa.

⁹ Cf. Gee, 1996 : “ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking, and often reading and writing that are accepted as instantiations of particular roles by specific groups of people...”
Tradução nossa: “maneiras de se comportar, interagir, valorizar, acreditar, falar e, frequentemente, ler e escrever que são aceitas como representações de determinados papéis adotadas por determinados grupos de pessoas...”.

Dessa forma, texto e letramento como prática social são as partes formadoras do letramento crítico. Para esse autor, o conceito de crítica refere-se a termos como liberdade, democracia e *empowerment*, termo este que poderia ser traduzido do Inglês para o Português como “empoderamento” e que se opõe a termos como acriticidade e ingenuidade, por exemplo.

Ainda sobre uma definição para o letramento crítico Baynham (1995) propõe uma visão que relaciona o termo ao ato de engajar indivíduos em atividades críticas e/ou problematizadoras que se concretizem por meio da linguagem como prática social. Segundo esse autor, o letramento crítico é a ferramenta de desenvolvimento do pensamento crítico, do questionamento e da descoberta do funcionamento e dos objetivos de instituições e organizações sociais que são mantidas e reproduzidas pela linguagem. Questionar-se a respeito da existência, do funcionamento e do propósito dessas instituições, ou mesmo a quem essas instituições servem e aos interesses de quem as mesmas frustram pode desenvolver a consciência crítica dos propósitos sociais das mesmas.

O Letramento Crítico envolve a análise crítica das relações entre textos, poder, linguagem, grupos sociais e práticas sociais, mostrando formas desafiadoras e questionadoras de olhar para os textos, sejam estes escritos, falados, performatizados, ou colocados em algum outro tipo de mídia. Essas formas diferentes de “abordar” textos incluem atitudes como examiná-los com o objetivo de entender conceitos subjacentes, os propósitos do texto e os propósitos de seu autor. Textos nunca são neutros. Eles representam certos pontos de vista, silenciam outros e influenciam as idéias das pessoas.

O foco de nossa pesquisa está em procurar entender como os letramentos adquiridos pelos participantes influenciam a forma como os mesmos lidam com textos em LE e, nesse sentido, acreditamos ser o letramento crítico algo que é desenvolvido por meio da aquisição desses diversos letramentos e da adequação destes às mais variadas práticas com as quais indivíduos se envolvem ao longo de suas histórias. Por estarmos tratando da interação entre os nossos sujeitos e textos de LE passaremos agora a tratar do letramento e sua relação com o ensino/aprendizagem de LE.

2.10 – SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE UM OUTRO LETRAMENTO: O LETRAMENTO EM LE

Durante muito tempo o ensino de língua estrangeira esteve apoiado em textos escritos como a forma principal de insumo e, nesse sentido, deu-se destaque à sentença como sendo a unidade de significado mais importante. Métodos como o Gramatical ou o Método da Tradução, ambos desenvolvidos e utilizados durante o século 19, faziam uso de sentenças isoladas para ilustrar e exemplificar as regras da língua alvo. Com o surgimento do Método Audiolingual, do qual falamos no capítulo 1.2, entre as décadas de 40 e 60, o foco passou a ser o ensino da comunicação oral, no entanto, a repetição de sentenças individuais e isoladas ainda era o meio para atingir tal propósito. Mesmo com a revolução causada pelas teorias com base cognitivista a partir dos anos 60, como a teoria de Chomsky, que rejeitavam os modelos behavioristas de aprendizagem e que tinham como objetivo o desenvolvimento da capacidade dos aprendizes de desenvolver a construção mental da língua alvo, a aprendizagem ainda estava concentrada na sentença como unidade principal de ensino. Atualmente também é possível observar que muitos cursos introdutórios de LE são desenvolvidos e organizados com base em uma seqüência de tópicos gramaticais exemplificados por meio de grupos de sentenças.

Ainda que seja possível observar, mesmo nos dias de hoje, certos resquícios da valorização das sentenças individuais como foco de ensino, sabemos que o desenvolvimento da capacidade de se comunicar efetivamente em LE envolve muito mais do que conseguir produzir e compreender sentenças estruturalmente corretas, uma vez que a linguagem deva ser entendida como uma prática social e, por conta de tal afirmação, tais sentenças só tem significado dentro de um contexto maior. Com base nessa premissa, Halliday e Hasan (1976) propuseram a idéia do texto, e não mais a sentença, como sendo a unidade básica e significativa de análise lingüística e, por conseqüência, de ensino. A definição de texto para esses autores é “*qualquer trecho, falado ou escrito, de qualquer tamanho, que constitua significado em seu todo*”¹⁰, conseqüentemente, um texto pode significar uma série de coisas, desde um sinal de trânsito até um romance de 200 páginas.

Além da contribuição de Halliday e Hasan podemos citar também o trabalho de Hymes (1971) que propõe o desvio da atenção na forma gramatical correta para a atenção no uso apropriado da linguagem em contextos reais. A essa habilidade de usar a língua de forma

¹⁰ Tradução nossa: “any passage, spoken or written, that forms a unified whole”.

socialmente apropriada Hymes deu o nome de competência comunicativa (1971:10). As contribuições dos trabalhos de Halliday, Halliday e Hasan e Hymes para o surgimento de uma visão do ensino de LE como prática social foram imprescindíveis para o desenvolvimento das abordagens comunicativas de ensino de línguas e o movimento que se seguiu a partir disso foi de preocupação em proporcionar formas de instrução que levassem os aprendizes a alcançar essa competência comunicativa proposta por Hymes. Trabalhos como o de Widdowson (1978) e Breen e Candlin (1980) também apontam para o ensino de LE para a comunicação e não o ensino de LE como código.

No que se refere ao letramento, foco deste trabalho, a trajetória descrita acima e os trabalhos citados nos mostram uma tendência à extensão para além do texto, uma vez que se tornou claro que o significado não está contido na língua em si, e sim algo que precisa ser interpretado, negociado, selecionado e organizado por meio do uso da língua de forma socialmente adequada. Alguns outros estudos nessa linha já demonstram uma preocupação dos autores com o ensino de LE que envolvesse a reflexão dos aprendizes com relação à língua e seu conteúdo e especificamente a relação entre os conteúdos dos textos e seus impactos sobre os leitores desses textos. Uma das propostas desses estudos é de que os aprendizes devam ser capazes de, além de compreender regras gramaticais e dispor de conhecimento de vocabulário em constante crescimento, desenvolver um novo letramento que lhes dê capacidade de usar a LE para mediar a compreensão e a expressão dos significados com os quais ainda não estão familiarizados.

Kramersch (1993) enfatiza as dimensões sociais da aprendizagem de LE e propõe um maior comprometimento por parte tanto de aprendizes quanto de professores com relação à aprendizagem e uso da língua alvo além de uma reflexão mais profunda sobre a língua em si e os significados que por ela são representados. É nesse sentido que falamos em desenvolvimento do letramento em LE como sendo algo que leva a uma consciência das diferenças culturais e do pensamento crítico a respeito dos acontecimentos, significados e do contexto social com os quais o aprendiz se depara.

Além de Kramersch (op.cit) outros autores como Mueller (1991) identificam a necessidade de estimular os aprendizes a se conscientizarem de que a forma como interpretamos o mundo a nossa volta é historicamente construída e varia de acordo com o tempo e com o contexto social em que estamos inseridos. A recomendação da referida autora é de que as práticas de ensino de

LE proporcionem também a aprendizagem de um letramento plural que leve os aprendizes a reconhecer as diversas formas de ler e as implicações políticas, sociais e morais dessas diversas formas de compreensão.

O ensino de LE que leva à aquisição de mais um tipo de letramento ajudaria os aprendizes a desenvolver a habilidade de interpretar e também de produzir textos que reflitam sua consciência da relação entre contextos socioculturais de uso, além de encorajar o uso reflexivo da linguagem e da construção de significados e a compreensão de como esses significados são criados e também transmitidos em ambas as culturas, a do aprendiz e a da LE alvo. O conceito que permeia essa prática é de que as habilidades de ler e escrever ou, melhor dizendo, produzir e compreender textos escritos, não servem apenas para transferir os saberes de um indivíduo ou de um grupo para outro indivíduo ou outro grupo, mas também para mediar e transformar esse saber. O letramento não é algo neutro e natural, mas sim algo culturalmente construído e intimamente ligado às práticas socioculturais de uso da língua em uma dada sociedade e, portanto, de suma importância no ensino de uma LE e da cultura a ela relacionada.

A visão de ensino/aprendizagem de línguas e aquisição de letramento aqui apresentada é direcionada a um esforço em combinar o uso da língua (neste caso, mais especificamente a LE) em contextos sociais reais e a reflexão sobre como os significados são construídos e negociados por meio de atos de comunicação. Por conta disso, acreditamos que proporcionar situações de aprendizagem de LE que tenham como um dos objetivos desenvolver esse “outro” letramento representa algo que ultrapassa a aquisição da habilidade de ler e escrever e torna possível o envolvimento do indivíduo com o uso dessas habilidades como ferramentas que auxiliam o desenvolvimento de seu pensamento crítico e da sua compreensão sobre si mesmo, seu lugar na sociedade e sobre o mundo. Nesse sentido, retornamos ao conceito de letramento crítico e seu desenvolvimento como resultante da história de aquisição de letramentos pela qual os indivíduos passam ao longo de suas trajetórias.

2.11 – LETRAMENTO E ENSINO DE LE

Apesar do grande volume de pesquisas realizadas sobre ensino/aprendizagem de LE com o objetivo de melhor compreender esse processo além de proporcionar um ensino que promova e

estímulo o desenvolvimento de diversos letramentos, ainda é possível observar uma grande incidência de estudos feitos com base no aprendizado de leitura e escrita em LE que enfatizam ou focalizam o modelo autônomo de letramento¹¹. Ao pesquisar a transferência de estratégias de leitura e escrita de uma língua para a outra nem sempre é dada a devida importância às questões culturais e às outras questões que citamos em 2.10 e que subjazem os usos da língua escrita em diferentes cenários. Ao invés disso, tópicos como a aquisição de vocabulário e o conhecimento e domínio de regras gramaticais e sintáticas ocupam o lugar que deveria ser dado à investigação das formas pelas quais os aprendizes fazem uso da língua em diferentes práticas sociais e como tais práticas sociais, permeadas pelo uso da linguagem escrita, diferem umas das outras de acordo com a cultura.

É preciso enfatizar que a compreensão da leitura e escrita como elemento culturalmente construído e socialmente modelado uma vez que para compreender, interpretar e construir os significados de um texto os aprendizes devem ir além da decodificação de símbolos gráficos já que, segundo a perspectiva adotada neste trabalho, ler é um processo dinâmico durante o qual se cria significado a partir de símbolos gráficos e também da compreensão e observação do uso da linguagem dentro de determinadas práticas sociais nas quais o texto é criado/utilizado. Aprender a ler e/ou escrever em uma outra língua envolve também o aprendizado da interação com diferentes tipos de textos e não somente desenvolver o conhecimento de vocabulário e estrutura.

É possível observar que a maioria dos materiais e cursos desenvolvidos para o ensino de LE apresenta textos separados de seu contexto social e, portanto, utilizados apenas como veículos de transmissão de estruturas lingüísticas. No entanto acreditamos que a mesma atenção dada ao conhecimento da gramática e da estrutura de uma língua deve ser direcionada também ao estímulo ao desenvolvimento da prática de leitura crítica dado que a leitura é mais do que a decodificação de palavras e representa, além disso, a capacidade de exploração e compreensão de como os textos criam significados particulares e são elaborados dentro de eventos.

Como já visto anteriormente o letramento é um construto social, culturalmente formado e ao mesmo tempo formador da cultura e, a partir disso, são várias as implicações de tal conceito na realidade das salas de aula de LE. Uma delas é a possibilidade de ter acesso a uma série de informações sobre diferentes culturas, diferentes línguas e diferentes sociedades por meio do

¹¹ Cf. definição apresentada no capítulo 2.3

contato com os conjuntos de valores refletidos na maneira como os textos são construídos e nas práticas sociais e práticas de letramento de cada uma dessas sociedades.

Outro ponto a ser considerado por professores de LE é a possibilidade que os aprendizes têm de se socializar em outra língua, já que o próprio processo de letramento requer a familiarização com novas práticas, crenças, valores, atitudes e formas de pensar de uma sociedade. Gee (1996) defende que o letramento constitui a “maneira de ser” dos indivíduos dentro de uma sociedade e, com base nessa afirmação, poderíamos dizer que aprendizes de LE que têm a capacidade de ler textos em outra língua tendo consciência das convenções estabelecidas e evidenciadas nos próprios textos e que são particulares da língua e cultura alvo, podem também adquirir a habilidade de pensar de forma bicultural ou bilíngüe.

Apesar de termos elencado uma série de fatores que fazem com que o cenário do ensino de LE com base na aquisição de um outro letramento – o letramento em LE – e por conseqüência no desenvolvimento do letramento crítico, pareça ideal para que os aprendizes possam ter boas performances na tarefa de adquirir uma segunda língua e se tornarem leitores proficientes na língua alvo, pudemos observar, durante a nossa prática de ensino de Inglês como LE alguns fatores que representaram pontos de intenso questionamento. Em alguns momentos nos pareceu tratar-se de fatores que poderiam dificultar esse processo de alguma forma.

Considerando que o indivíduo em processo de aprendizagem possa lançar mão de duas línguas distintas na tarefa de construir significados, as questões que nos chamaram a atenção tem relação com o que imaginamos ser o papel representado pelos letramentos em LM na aquisição da leitura em LE por parte dos aprendizes. Assumindo que indivíduos na mesma situação que os sujeitos focais de nossa pesquisa já possuam diferentes letramentos em sua LM e, ao mesmo tempo, algum conhecimento da estrutura da LE alvo, nos pareceu um pouco difícil, no entanto, identificar se o desenvolvimento desse letramento em LE passaria a estar automaticamente disponível a partir de um determinado ponto do processo de aprendizagem da LE.

Pesquisadores preocupados com tais questões iniciaram suas investigações em meados dos anos 70 e dentre eles podemos citar os trabalhos de Cummins (1979; 1981) que sugere uma correlação positiva entre leitura em LM e leitura em LE. Com base em estudos sobre educação bilíngüe o autor defende a hipótese de que a partir do momento em que um indivíduo desenvolve a habilidade de lidar com os diferentes usos da LM não é necessário readquirir essa habilidade quando esse mesmo indivíduo aprende uma LE (1981:23). O autor nomeou esse conceito de

“Hipótese da Interdependência” e, citando numerosos estudos realizados em programas de educação bilíngüe além de outros sobre a relação entre idade dos aprendizes e a aquisição da língua alvo, enfatiza que a experiência com qualquer uma das duas línguas da qual o indivíduo possa dispor promove o alcance do conhecimento necessário para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e de leitura em ambas as línguas (1981: 33). No entanto, o modelo de transferência elaborado por Cummins também se preocupa em mostrar quais habilidades são mais suscetíveis a transferência e, nesse sentido, o conhecimento/domínio de regras gramáticas assim como ortografia representam as habilidades com menor grau de transferência, ao passo que as que estão relacionadas a estratégias de leitura como teste de hipóteses e síntese de significados, compreensão com base no contexto apresentado, etc., são passíveis de alto grau de transferência.

Se por um lado o trabalho de Cummins (1981) traz luz à correlação entre LM e aprendizado de LE, por outro aponta para certos limites que também podem ser observados a respeito dessa posição universalista de transferência de conhecimentos e significados. Um dos pontos abordados é o nível de proficiência necessário aos aprendizes para que possam atingir também o nível total de interdependência lingüística. Em outras palavras, sem um grau de proficiência suficiente na língua alvo os aprendizes não seriam capazes de transferir suas habilidades de leitura em LM para a leitura LE. A capacidade de interpretação e compreensão em LE é limitada ou está diretamente relacionada ao conhecimento lingüístico da língua alvo. Tal proposição é evidenciada também em outros trabalhos como os de Cziko (1978), Clarke (1979; 1980), Kolers (1966), MacNamara (1967), Mack (1986) e Kilborn (1989) que mostram também que os aprendizes lêem textos em LE mais lentamente a não ser que a LE tenha se tornado dominante por meio do uso.

Após discorrermos a respeito de certos aspectos das relações entre letramento e aprendizagem de LE, faz-se necessário esclarecer que nosso objetivo nesta pesquisa não é debater ou investigar de forma mais aprofundada questões referentes ao nível de proficiência em LE atingido pelos sujeitos e sua relação com o letramento. Da mesma forma, foge ao escopo de nosso trabalho discutir as vantagens e desvantagens de se ter, em um mesmo grupo de alunos, indivíduos com diferentes letramentos em LM. É importante ressaltar, no entanto, que durante o andamento desta pesquisa o professor pesquisador esteve consciente de que em um mesmo grupo

de alunos é possível reconhecer um nível semelhante de conhecimento lingüístico¹² e, ao mesmo tempo, uma heterogenia em relação à situação de letramento desses sujeitos. Vale mencionar que a heterogenia de que falamos está relacionada à história de letramento dos sujeitos e tomando como base o impacto que essa história de letramento exerce sobre a forma como os mesmos constroem a leitura é que procuramos analisar, utilizando o corpus selecionado, como os aprendizes evidenciaram a importância e a influência de sua situação de letramento em sua interação com textos autênticos utilizados nas aulas.

¹² De acordo com os padrões de avaliação estabelecidos pelo próprio instituto de idiomas onde os dados foram coletados e segundo os quais os alunos são matriculados em diferentes níveis.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

3.1 - PESQUISA INTERPRETATIVISTA - ESTUDO DE CASO

Com o objetivo de encontrar respostas para as perguntas previamente formuladas e de levantar novas hipóteses durante o período de observação da interação, tomamos por base para este trabalho uma abordagem qualitativa interpretativista. Julgamos ser essa abordagem a mais adequada por conta do fato de que o objetivo desta pesquisa é fazer uma interpretação de uma prática de letramento em sala de aula durante uma interação entre os participantes.

O método qualitativo interpretativista foi originalmente desenvolvido a partir de pesquisas de campo realizadas por antropólogos e sociólogos preocupados em estudar o comportamento humano dentro do contexto em que tais comportamentos ocorreriam naturalmente e o pesquisador não exerceria nenhuma interferência no comportamento natural dos sujeitos pesquisados. Essa modalidade de pesquisa pode ser utilizada quando o objetivo é o de entender os significados construídos pelos participantes dentro do contexto social e do contexto da interação.

Além do caráter qualitativo desta pesquisa, que se preocupa em observar e compreender as realidades que não são quantificadas ou quantificáveis (universo dos significados, crenças, valores, etc.), existe também a necessidade do pesquisador de entender os significados construídos pelos participantes de um contexto social específico e dentro de um contexto interacional, tarefa essa que se tornou possível através da tradição de pesquisa interpretativista, que utiliza outros instrumentos tais como: entrevista, diários, notas de campo, gravações em áudio e vídeo, documentos etc.

De acordo com Moita Lopes (1996), um dos papéis da Lingüística Aplicada é o de descobrir meios para a produção científica em ciências sociais dada a especificidade da natureza do universo social. Os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo à sua volta, observando e considerando todos os elementos envolvidos na situação e suas inter-relações. Nesse sentido, pode-se afirmar que a pesquisa em Lingüística Aplicada busca a interpretação, a descoberta, a indução em detrimento de construtos como a mensuração e a constatação.

Vale também afirmar que o trabalho que aqui se apresenta enquadra-se na perspectiva de pesquisa de cunho etnográfico por sua natureza subjetiva e também devido a fatores epistemológicos que apontam para o fato de que a investigação não poderia ter sido realizada a partir de categorias pré estabelecidas ou dados quantitativos. Segundo Erickson (1986) esse tipo de investigação caracteriza o conjunto de abordagens de pesquisa que enfatizam a descrição e análise de eventos de rotina, dando especial atenção aos significados que tais eventos têm para os sujeitos neles envolvidos.

Dentro desse universo da pesquisa interpretativista, o método adotado para esta pesquisa foi o estudo de caso e a justificativa para tal escolha é que, em geral, trata-se de um método adotado pelos pesquisadores que procuram respostas para perguntas referentes ao “como” ou ao “porque” dos eventos, quando se tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos, ou ainda quando o foco de investigação é um fenômeno contemporâneo que faz parte de um contexto real e quando as linhas que dividem fenômeno e contexto são tênues.

Estudos de caso podem ser exploratórios ou descritivos e são usados em muitas situações de pesquisa que visam contribuir para a construção de conhecimento sobre fenômenos políticos ou sociais, relacionados a indivíduos ou grupos. Trata-se de um método bastante utilizado nas Ciências Sociais com o objetivo de compreender fenômenos sociais complexos. O estudo de caso permite que os investigadores obtenham, através da análise intensiva de um número relativamente pequeno de eventos, características holísticas e significativas das situações reais que geram questionamento e curiosidade (Yin, 2001). Apresentaremos a seguir os aspectos mais específicos desta pesquisa, descrevendo os procedimentos metodológicos como descrição dos sujeitos, coleta dos dados, contexto de pesquisa e instrumentos utilizados na investigação.

3.2 – O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa realizou-se em um curso de Inglês LE em um instituto de idiomas de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Durante o curso, com duração de um semestre, os alunos tinham duas aulas semanais de 100 minutos (1 hora e 40 minutos). A amostra contava com quatro alunos adultos do sexo masculino, com idades entre 23 e 45 anos, sendo que dois dos alunos freqüentavam as aulas juntos, constituindo o que o instituto chama de “aula de dupla” e os

outros dois alunos faziam aulas individuais, constituindo o que o instituto chama de aulas “one-to-one”.

Embora a coleta de dados tenha sido feita na metade do primeiro semestre do ano de 2005, quando os alunos estavam cursando o nível Intermediário 2¹³, esses mesmos sujeitos já vinham sendo observados desde o início do segundo semestre de 2004, quando então ministrávamos as aulas em que os alunos cursavam o nível Intermediário 1.

A política desse instituto de idiomas é de fazer uma espécie de “rotação” de professores, o que significa que a coordenação procura montar os grupos a cada início de semestre mantendo os dias e horários e procurando manter o mesmo grupo de alunos, apenas trocando de professor para que os alunos tenham a oportunidade de vivenciar diferentes estilos de ensino e diferentes sotaques. Isso vale para os grupos e também para as duplas. Esse cenário só é diferente no caso das aulas “one-to-one”, situação na qual o instituto procura manter o mesmo professor acompanhando o aluno durante todo o tempo em que estiver matriculado. No entanto, o que ocorreu com a dupla foi a não disponibilidade de outro professor para assumir a turma o que trouxe a possibilidade de continuarmos a dar as aulas para a mesma dupla durante dois semestres consecutivos, fato esse que tornou possível a melhor observação e também a coleta de dados de forma mais próxima.

O instituto, que tem sua sede em Londres (Inglaterra), conta com mais duas filiais também localizadas em diferentes partes de Londres, uma filial em São Francisco (Estados Unidos), uma em Brighton (sul da Inglaterra), uma em São Paulo (Brasil) e uma em Campinas (interior do estado de São Paulo). As filiais localizadas na Inglaterra e a dos Estados Unidos têm como público alvo alunos de diferentes partes do planeta que passam períodos de até seis meses estudando Inglês fora de seus países de origem. As filiais do Brasil têm o mesmo perfil da maioria dos institutos de idiomas, porém com uma grande maioria de alunos já em idade adulta (a partir dos 18 anos), no entanto não possui o que se chama de metodologia própria, como pode ser observado em outras redes de institutos de idiomas. Some-se a isso o fato de que, mais uma vez diferentemente da maioria das redes de institutos de idiomas, não desenvolve ou produz seu material didático, utilizando o que é chamado de “material de prateleira” produzido por editoras como Cambridge, Oxford, MacMillan, entre outras. O professor para que seja admitido é

¹³ A divisão de níveis nesta escola é feita da seguinte maneira: Básico 1, Básico 2, Pré Intermediário 1, Pré Intermediário 2, Intermediário 1, Intermediário 2, “Upper” Intermediário 1, “Upper” Intermediário 2, Avançado 1, Avançado 2 e Avançado 3.

avaliado por sua competência lingüística na língua alvo e pelos anos de experiência com ensino de línguas.

3.2.1 – SUJEITOS DA PESQUISA

Como já mencionado anteriormente, os sujeitos analisados para que esta pesquisa pudesse ser realizada foram quatro adultos do sexo masculino com idades entre 23 e 45 anos, todos os quatro com formação profissional em áreas diferentes.

O aluno mais jovem (A3 no capítulo 4), com 26 anos na época em que a coleta de dados foi realizada havia se formado em Engenharia Elétrica dois anos antes e trabalhava em uma empresa multinacional da área de Telecomunicações. Natural da cidade de São Paulo, começou a estudar Inglês aos 9 anos de idade e continuou estudando no mesmo instituto de línguas por 8 anos consecutivos. Contou que precisou interromper o curso de Inglês para estudar para o vestibular retornando assim que ingressou na faculdade. Estudou por mais 3 anos em diferentes institutos de línguas onde conta não ter permanecido matriculado mais do que um semestre. Além disso, passou dois meses na Inglaterra fazendo um curso de imersão durante as férias do segundo ano de faculdade. Não retornou mais a nenhum instituto de línguas até após ter se formado. Quando considerou que sua vida já estava bem estabelecida decidiu retomar o curso de Inglês por motivos profissionais e acadêmicos e relatou que quase cem por cento da literatura de que utilizou na universidade é escrita em Inglês da mesma forma que a maioria dos textos que utiliza em seu dia-a-dia no trabalho. Além disso, disse ter grande prazer em aprender línguas, especialmente Inglês e Alemão.

O segundo aluno selecionado (A4 no capítulo 4) para a coleta tinha 31 anos na época. Formado em Administração de Empresas, trabalhava em uma multinacional da área de auditoria desde os 21 anos de idade e nessa época ocupava um cargo de gerência. Contou não ter estudado em nenhum instituto de idiomas antes tendo tido contato com a língua apenas nas aulas da escola. Disse que decidiu estudar Inglês quando já estava trabalhando há algum tempo por ter notado a necessidade de se comunicar com falantes nativos por conta do fato de trabalhar em uma multinacional. Relatou também ter uma relação de necessidade diária de uso do Inglês, tanto para

ler documentos no trabalho quanto para comunicar-se via e-mail com outros funcionários da empresa onde trabalha.

O outro aluno (A2 no capítulo 4), com 32 anos é Biólogo, porém nunca tendo trabalhado em nada que fosse diretamente ligado à Biologia em si. Já havia trabalhado em outros laboratórios de medicamentos de grande porte como representante de vendas e, na época da coleta, acabara de mudar de emprego, também para um grande laboratório, parte de uma empresa multinacional da área de medicamentos, cosméticos e higiene pessoal, para trabalhar como representante de vendas da linha de cosméticos. Natural de Campinas contou que jamais deixou de estudar Inglês tendo migrado de um instituto ao outro, desde a adolescência. Relatou também que gosta muito da língua e que esse é o motivo para continuar estudando, uma vez que não necessitava fazer uso da mesma em nenhuma circunstância em seu trabalho.

O quarto aluno (A1 no capítulo 4), com 45 anos, também administrador de empresas, assim como o segundo, na época da coleta trabalhava em uma grande multinacional da área de Telecomunicações há 15 anos. Sempre trabalhou na área de gerenciamento de compras e contratos com fornecedores, e há 5 anos tornou-se diretor dessa área, comandando uma equipe de mais três pessoas. Relatou que, assim como o terceiro aluno descrito, sempre estudou Inglês, tendo passado por vários institutos, mas que naquele momento sentia uma necessidade maior de tornar-se proficiente uma vez que, em virtude do trabalho em uma multinacional, precisava ler e escrever e-mails em Inglês o dia todo, pois essa parecia ser a língua oficial dentro da empresa. Esse aluno contou também gostar muito de ler livros de assuntos variados em Inglês não necessariamente relacionados ao seu trabalho.

Após termos descrito as características principais de cada sujeito focal, de acordo com o que foi relatado pelos próprios em entrevista oral, passaremos agora a descrever a coleta de dados.

3.3 – COLETA DOS DADOS

De acordo com Erickson (1986), a pesquisa de cunho etnográfico tem como uma de suas principais características a necessidade de relacionar as perguntas de pesquisa à coleta de dados de maneira evolutiva e consciente. Desse modo, é importante que se tenha o maior número de

informações possíveis sobre o que ocorre durante a interação observada. No caso do presente trabalho, o foco reside na observação da forma como os participantes constroem sentidos para os textos durante um evento de letramento em sala de aula, portanto, procuramos coletar os dados por meio de entrevista oral inicial, gravação em áudio das aulas, notas de campo que foram coletadas durante a interação entre os participantes e um questionário que foi respondido pelos mesmos sujeitos focais a posteriori.

É importante ressaltar que a elaboração do questionário esteve norteadada por três objetivos que influenciaram profundamente a escolha das perguntas. O primeiro objetivo seria o de investigar a história da relação que os sujeitos construíram com a leitura de textos em geral ao longo de suas vidas. Nesse sentido acreditamos que as perguntas de números 1, 2, 3, 4, 5 e 6 nos auxiliariam na obtenção de respostas que nos ajudariam a alcançar tal propósito. Outro objetivo era o de compreender o lugar que os textos em Inglês LE ocupavam na vida desses sujeitos e a maneira como os mesmos encaravam esse lugar. Para tal, foram feitas as perguntas de números 7, 8 e 11. Por último, a intenção era a de tomar conhecimento da história de aprendizagem de Inglês LE desses sujeitos com o intuito de esclarecer pontos referentes aos motivos pelos quais eles necessitavam aprender a língua de forma geral e suas sensações quanto a essa aprendizagem. As perguntas de números 9 e 10 foram elaboradas com vistas à obtenção dessa informação.

Agora, passaremos a esclarecer melhor o procedimento adotado para a coleta de dados:

- durante o segundo semestre de 2004 (período entre o início de agosto e o final de novembro) observamos a maneira como os quatro alunos reagem às aulas que tinham como ponto central um texto. Durante a observação, foram tomadas algumas notas em um diário pessoal de aula, processo que se estendeu até o início do primeiro semestre de 2005;

-além das notas feitas no diário, optamos por entrevistar os alunos oralmente a respeito de sua “história” de aprendizagem de Inglês LE;

-no mês de abril de 2005, exatamente na metade do semestre, decidimos inserir um texto autêntico no programa de aula tanto para a dupla quanto para os alunos individuais. Os textos foram então selecionados para a leitura e posterior análise da construção dos sentidos. Esses textos foram retirados de duas páginas da internet de conteúdo relativo à notícias e de grande

reconhecimento . Além dos textos, elaboramos e utilizamos um glossário com termos que poderiam representar algum tipo de dificuldade para os alunos por serem textos de circulação normal sendo utilizados com alunos de nível intermediário. Enquanto os alunos liam o texto em silêncio e, eventualmente, utilizavam o glossário, a continuamos tomando notas de campo. A gravação da aula em áudio foi iniciada assim que os alunos terminaram de ler o texto. O mesmo procedimento foi adotado tanto na aula da dupla quanto nas aulas individuais;

-após a gravação da aula, elaboramos e aplicamos um questionário com perguntas que poderiam ajudar a compor melhor o perfil de leitor de cada um dos sujeitos focais, bem como levantar sua história de letramento e aprendizagem de Inglês. Esse questionário foi enviado por e-mail a cada um dos alunos da dupla que responderam e enviaram de volta. Os alunos individuais responderam ao questionário na própria folha, antes da aula seguinte à gravação.

Os dados obtidos durante a gravação dessas aulas em que o texto autêntico foi utilizado foram utilizados para fornecer a base para a interpretação da relação entre o estado de letramento dos sujeitos observados e a forma como interagem com textos em Inglês, além de darem conta de traçar caminhos que poderiam trazer respostas às perguntas de pesquisa previamente levantadas com base nas notas do diário de aula.

3.4 - ANÁLISE DE DADOS

De posse da gravação da aula, das notas de campo e dos questionários respondidos passou-se à transcrição da aula gravada. Após a transcrição da aula, foi feita uma releitura de todo o material coletado para organização do mesmo. A análise final do corpus foi realizada por meio de exaustivas leituras da transcrição da aula, comparando excertos da mesma com as notas de campo e com as respostas dadas ao questionário, tomando por base as perguntas previamente levantadas.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

4.1 – INTRODUÇÃO E PERGUNTAS DE PESQUISA

A análise dos dados coletados terá como principal objetivo investigar como a história de letramento desses participantes influenciou a aquisição de diversos letramentos que, por sua vez, influenciaram a forma como esses participantes construíram e reconstruíram os significados do texto em questão durante a interação, reconhecendo o lugar sócio-histórico desse texto. Para tal, com base nos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta utilizados, procuraremos responder às seguintes perguntas que nortearam nossa análise:

- 1) Como se configura o perfil dos sujeitos focais no que se refere às suas histórias de letramento em LM?
- 2) Quais são os diferentes letramentos de que os sujeitos fazem uso durante a sua interação com o texto?
- 3) Qual o impacto dos usos de diferentes letramentos na construção dos significados do texto escrito em questão e na construção do letramento em LE?

A análise se dividirá em três partes que buscam dar resposta às perguntas colocadas acima: a primeira se constitui de uma análise das informações obtidas através da aplicação do questionário de levantamento da história de letramento dos participantes, a segunda apresenta a análise da transcrição das aulas selecionadas como corpus representativo para esta pesquisa com foco na observação da forma pela qual os participantes dão significado ao texto, e na terceira parte observaremos de forma mais detalhada a transcrição das aulas selecionada dando total atenção às formas como os usos de diferentes letramentos ficam evidenciados.

4.2 – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS – HISTÓRIA DE LETRAMENTO DOS SUJEITOS

Após intensa observação da maneira como os alunos reagiam às aulas em que textos eram utilizados como principal ferramenta de ensino, sentimos a necessidade de elaborar um questionário com o objetivo de auxiliar na compreensão da forma como esses alunos interagem com textos em LE e sua possível relação com a leitura que os mesmos vinham construindo ao longo de suas vidas. Dessa forma, o questionário foi elaborado tendo como base os pontos que nos causaram inquietação e curiosidade durante as aulas além de acreditarmos ser este um recurso eficiente para tentar responder a primeira pergunta de pesquisa apresentada em 4.1.

Abaixo está reproduzido o questionário utilizado, no entanto, para a análise que se segue, decidimos por fragmentá-lo e selecionar as perguntas e respostas que nos chamaram a atenção e que nortearam a análise. É importante salientar que a análise das respostas dadas ao questionário aqui apresentada não segue a ordem numérica das perguntas que constam do mesmo. Decidimos por expor as perguntas e análise que fizemos das respostas na ordem em que tais respostas nos despertaram maior atenção e foram nos guiando no sentido de tornar os fenômenos analisados mais claros.

Após a aplicação do questionário foram utilizados os conceitos de Modelo Autônomo e Modelo Ideológico de letramento (Street, 1984) para tentar compreender o que é subjacente à forma como os alunos encaram o ato de ler e que podem estar relacionadas à instrução escolar que receberam ou aos fatores relacionados às práticas sociais de que participam e aos grupos sociais dos quais fazem parte. Além disso, houve a preocupação por procurar evidências da influência do ambiente familiar na formação desses sujeitos como leitores¹⁴.

¹⁴ As respostas dos alunos estão ordenadas da seguinte maneira: A1 (Administrador de Empresas, 45 anos, último a ser descrito em 3.2.1), A2 (Biólogo, 32 anos, terceiro a ser descrito em 3.2.1), A3 (Engenheiro, 26 anos, primeiro a ser descrito em 3.2.1) e A4 (Administrador, 31 anos, segundo a ser descrito em 3.2.1).

QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua opinião sobre leitura? Gosta? Precisa? Por quê?
2. Qual o seu conceito sobre leitura? Qual a importância da leitura na vida das pessoas e de que tipo de leitura?
3. Descreva seus hábitos de leitura. Que livros está lendo? Com que frequência você lê livros, jornais, revistas, outros (quais)? Com que propósito? Por quê começou a se interessar por esse tipo de leitura?
4. Que tipo de coisas lia na escola até a 5ª série, até a 8ª série, no colegial, na faculdade?
5. Como você descreveria os hábitos de leitura dos seus pais e irmãos? Você vem de uma família aonde se costuma ler? Que tipo de textos?
6. Na sua opinião, qual é a importância de estar familiarizado com a língua escrita em Português, conhecendo diferentes estilos de textos e diferentes gêneros?
7. Qual a sua necessidade de ler textos em Inglês (trabalho, estudos etc.)?
8. Você gosta de ler textos em Inglês? Quais as suas dificuldades ao ler textos em Inglês e como você lida com tais dificuldades?
9. Qual a sua relação com a Língua Inglesa em geral? Gosta? Por quê?
10. Qual o seu histórico de aprendizado de Inglês? Quando começou? Por quê? Gosta? Qual a sua necessidade de uso de Inglês no seu dia a dia?
11. Os textos trabalhados em sala de aula no seu curso de Inglês são muito diferentes dos textos que você precisa ler no dia a dia? O que você acha disso?

Focalizando o excerto abaixo com as respostas dadas à primeira e segunda pergunta do questionário:

1. Qual a sua opinião sobre leitura? Gosta? Precisa? Por quê?

A1: *É fundamental no desenvolvimento de qualquer indivíduo. Muito. É uma forma de manter o cérebro ativo, forma de obter conhecimento e prazer.*

A2: *Gosto muito de ler, de periódicos a romances e artigos técnicos. Também é uma necessidade profissional, porém só material específico, para que esteja atualizado no meu segmento de atuação.*

A3: *A leitura não é algo que me relaxa ou dá prazer. Leio pq preciso da informação.*

A4: *É importante. Sim. Sim. Trabalho, crescimento profissional e pessoal.*

2. Qual o seu conceito sobre leitura? Qual a importância da leitura na vida das pessoas e de que tipo de leitura?

A1: Entendo como sendo a interpretação de símbolos e de expressão não verbal (corpo, expressão de emoções). Ela é importante e passa desde o entretenimento até a obtenção de conhecimento e informações que podem ser transmitidas através do tempo e de maneira impessoal. Na minha percepção o tipo de leitura está ligado ao perfil do leitor, interesse.

A2: A leitura é a ferramenta de maior impacto no desenvolvimento de uma sociedade. Ela permite o contato com o mundo, com outras culturas. Todo o tipo, pois uma desenvolve a habilidade para as demais.

A3: A leitura é essencial para desenvolver a capacidade de escrita e para agregar informação. Leitura jornalística e boa literatura especialmente.

A4: Importante, fundamental, essencial Você pode ter vários tipos de leitura de acordo com sua necessidade.

Observamos aqui o que nos parece demonstrar a tendência a uma visão de leitura profundamente apoiada no Modelo Autônomo de letramento no sentido em que este modelo assume uma única direção para a qual o desenvolvimento do letramento deve estar voltado e esta direção está normalmente relacionada a conceitos como progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social, avanço econômico, e desenvolvimento de habilidades cognitivas individuais.

O modelo autônomo de letramento tende a homogeneizar as práticas de letramento para tornar possível então que uma dada sociedade possa alcançar um determinado nível de desenvolvimento. Acreditamos que essa homogeneização acontece por meio da escola, local social ou instituição onde o modelo autônomo de letramento impera. Respostas como **“É fundamental no desenvolvimento de qualquer indivíduo” (A1)**, **“Também é uma necessidade profissional” (A2)**, **“Leio pq preciso da informação” (A3)**, **“Trabalho, crescimento profissional e pessoal” (A4)** nos parece apontar para isso.

Além disso, o modelo autônomo de letramento também se apóia na idéia de que a partir do momento em que o indivíduo se torna letrado suas habilidades cognitivas também são afetadas no que se refere ao desenvolvimento de pensamento abstrato, pensamento crítico e racionalidade. Este aspecto nos pareceu evidente nas respostas **“É uma forma de manter o cérebro ativo” (A1)**,

“pois uma desenvolve a habilidade para as demais” (A2), ”A leitura é essencial para desenvolver a capacidade de escrita” (A3).

Observemos o excerto abaixo que contém as respostas à quarta pergunta do questionário:

4. Que tipo de coisas lia na escola até a 5ª série, até a 8ª série, no colegial, na faculdade?

A1: livros escolares e eventualmente algum livro de ficção; idem; livro de auto-ajuda, ação, história; Biografias, contabilidade, matemática, filosofia, economia, administração, ficção, ação.

A2: Até a 5ª não faço a menor idéia, provavelmente livros infantis e gibis. Até a 8ª livros infanto juvenis e no colegial periódicos e romances. Na graduação livros e periódicos técnicos e romances.

A3: Até a 8ª: livros chatos, romances complicados demais para a idade (por obrigação) e gibis; Colegial: li mais de 20 clássicos para o vestibular (Unicamp, Fuvest, UFBA); Faculdade: li MUITO livro técnico; Pós-faculdade: jornais, revistas e muitos livros técnicos. Li também livros de business.

A4: O que pediam nas provas.

Partimos aqui do pressuposto de que o modelo autônomo de letramento é, essencialmente, quase que um sinônimo de escolarização (escolarização nos moldes ocidentais) e essa escolarização obrigatória atende aos interesses políticos e sociais como o controle social, a transferência de valores dominantes, etc., preservando, dessa forma, a hegemonia da classe dominante (Dale et ali 1976; Graff 1979) e acreditamos que, nesse sentido, o Modelo Autônomo representa algo construído para atender a esses propósitos. Julgamos ter sido possível observar, a partir das respostas acima, ser este o conceito que subjaz a compreensão que os sujeitos têm da leitura, conceito esse adquirido durante o período escolar e que acreditamos legitimar essa visão de letramento.

Apesar da resposta de **A3** soar quase que como uma queixa, o que pudemos identificar aqui foi certo conformismo, adaptação e adequação por parte dos alunos com base na crença de que o que a escola determina que seja lido é o que irá ajudá-los ou encaminhá-los ao desenvolvimento como leitores e ao mesmo tempo prepará-los para a vida social e profissional dentro do grupo e da cultura da qual fazem parte. Os alunos não pareciam demonstrar nenhum tipo de contrariedade ao descreverem sua relação com a leitura durante os anos escolares, a não ser o esboço de uma crítica feita por **A3** quando acrescenta a frase “*por obrigação*” a sua resposta, e isso nos pareceu uma evidência do que foi descrito a respeito do Modelo Autônomo de letramento e a escola.

Com base nesse aspecto do Modelo Autônomo nos atrevemos a dizer que a escolarização obrigatória, sob a justificativa de ser a ferramenta por meio da qual uma sociedade se desenvolve, serve a uma série de demandas sociais relacionadas ao poder e valores dominantes como já mencionado, além de atender também a uma outra demanda que seria a de desenvolver competências intelectuais que ficariam subdesenvolvidas sem o contato com a escola. Acreditamos que isso fica aparente nessas respostas dos alunos à quarta pergunta do questionário.

Vejam os excertos abaixo, respondendo à quinta pergunta:

5. Como você descreveria os hábitos de leitura dos seus pais e irmãos? Você vem de uma família aonde se costuma ler? Que tipo de textos?

A1: *Meus pais praticamente lêem jornais; minha irmã lê com frequência. Não.*

A2: *Minha mãe lê muito, até hoje os presentes para ela são perfumes ou livros, meu pai só lê material técnico. Já minhas duas irmãs fizeram IFCH, portanto lêem todo o tempo. Minha família toda sempre leu muito, desde meus avós, minha avó romances e meu avô artigos técnicos.*

A3: *Meu pai lê vários jornais inteiros todos os dias. Minha mãe não tem lido, mas antigamente lia muitos romances. Minha irmã de número 1 lê o jornal diariamente. Minha irmã de número 2 não lê o jornal, mas gosta de ler romances, peças teatrais e revistas e livros de arte.*

A4: Pessimos. Não

O que observamos a partir das respostas acima foi contrário à idéia de que os hábitos de leitura dos sujeitos seriam necessariamente influenciados de alguma forma pelos hábitos de leitura de suas famílias, o que nos levou a pensar que os hábitos familiares, em se tratando de leitura, representam uma das inúmeras fontes de influência. Imaginamos, portanto, que tais sujeitos adquiriram seus próprios hábitos de leitura mais por conta das sociedades das quais fazem parte e de suas exigências do que por repetição dos hábitos familiares. Talvez aqui seja possível identificar traços relacionados ao Modelo Ideológico de letramento sobre o qual falamos em 2.7, no sentido de que as necessidades dos indivíduos de lidar com uma imensa quantidade de informações no mundo contemporâneo, veiculadas através da escrita, os obriga a desenvolver a capacidade de domínio sobre múltiplos letramentos e faz com que esses mesmos indivíduos tenham hábitos de letramento diferentes dos de seus familiares.

Para ilustrar o que acabamos de dizer, vejamos as respostas dadas à terceira pergunta do questionário, através da qual procuramos levantar os hábitos de leitura atuais de cada sujeito:

3.Descreva seus hábitos de leitura. Que livros está lendo? Com que frequência você lê livros, jornais, revistas, outros (quais)? Com que propósito? Por quê começou a se interessar por esse tipo de leitura?

A1. A Primeira Impressão é a que Fica. 3 / 4 vezes por semana. Jornais, diariamente revistas, raramente, outros (quais) Manuais/Procedimentos/e-mail – diariamente. Conhecimento, prazer, informação, atualização. Tenho um interesse amplo de leitura que vai desde ficção científica, biografias, história, política e ciências sociais.

A2. Costumo ler periódicos de esportes, assino 4, também romances para relaxar e leio artigos específicos por uma necessidade profissional. Atualmente estou lendo “ A eternidade o que é?” de Marguerite Yourcenar. Eu folheio jornais e os leio apenas quando algo me interessa, periódicos como Veja e de esportes de meu interesse sempre. Leio os periódicos para me informar do que está acontecendo no momento, em especial dos meus esportes.

A3. Hoje não estou lendo nenhum livro. Semanalmente leio revistas como Veja, Exame e Info com o objetivo de me manter informado. Também leio MUITO texto técnico de engenharia e leio notícias na internet.

A4. Diários: Jornal, revistas, internet. Um corpo para o crime. Ambiente.

Ainda com relação as diferentes demandas de letramento das variadas práticas sociais adotadas em cada situação e por cada grupo e que fazem com que os indivíduos precisem ter domínio e familiaridade com as diversas modalidades de língua escrita, vejamos o excerto abaixo com as resposta à sexta pergunta do questionário:

6. Na sua opinião, qual é a importância de estar familiarizado com a língua escrita em Português, conhecendo diferentes estilos de textos e diferentes gêneros?

A1. A familiaridade com a língua ajuda na escrita, gramática e estilo. Estilos e gêneros mostram-nos como a literatura evoluiu, como por exemplo, do Barroco ao Modernismo, onde no primeiro havia uma linguagem rebuscada e no último uma forma de ruptura com uma forma que aproxima mais facilmente o leitor do texto

A2. Acredito que não há necessidade de se reconhecer um estilo literário como Barroco, naturalismo, realismo, realismo fantástico etc... Porém acho fundamental o contato com a língua e os diferentes gêneros, romances, periódicos etc...

A3. Se comunicar bem na escrita.

A4. Serve para vc interpreta a mensagem e distinguir uma reportagem de uma opinião, por exemplo.

Além de procurar compreender melhor os sujeitos focais da pesquisa enquanto leitores, outro objetivo foi o de levantar o histórico de aprendizagem de Inglês LE a fim de poder identificar os motivos que levavam os sujeitos a querer aprender o idioma e ao mesmo tempo

saber quais as relações que estabeleciam com essa aprendizagem. A hipótese era de que os alunos teriam estabelecido essa relação, a partir do conceito que foi mencionado acima, como sendo a aquisição de mais uma ferramenta de ação da qual faziam uso por conta das necessidades sociais, profissionais, educacionais, etc.

Observando o excerto a seguir com as respostas à nona e à décima pergunta:

9. Qual a sua relação com a Língua Inglesa em geral? Gosta? Por quê?

A1. Diária. A princípio causou-me desconforto, contudo na medida em que o domínio e a utilização foi aumentando, o sentimento foi de prazer e controle.

A2. Gosto da língua, mas como disse na pergunta anterior é para mim apenas uma ferramenta. Também gosto, pois é o idioma que mais é usado em assuntos em geral nas atualizações.

A3. Gosto por que me interessa muito por cinema e música em Inglês.

A4. Diária. Gosto. Faz parte do meu dia-a-dia.

10. Qual o seu histórico de aprendizado de Inglês? Quando começou? Por quê? Gosta? Qual a sua necessidade de uso de Inglês no seu dia a dia?

A1. Comecei a ter contato com o Inglês no colegial e dez anos depois comecei numa escola de Inglês. Em 1990. A princípio para atender uma necessidade do mercado e melhorar a minha empregabilidade. Sim. É para liderar negociações internas/externas, pessoas, elaborar processos, estratégias e comunicar-me com a organização.

A2. Comecei a aprender Inglês na escola, então meus pais me colocaram em uma escola de Inglês de grande renome, porém a estúpida da professora não sabia nada sobre ensinar, muito menos sobre crianças, talvez soubesse sobre Inglês. Acabou me dando uma raiva muito grande e me afastei do idioma. Porém, durante a graduação senti necessidade de aprender melhor o

idioma e voltei a estudá-lo, hoje entendo que meu problema foi com aquela estúpida e não com a língua. Uso Inglês no meu dia a dia apenas para assuntos pessoais.

A3. Oito anos no mesmo instituto, a partir dos nove anos de idade. Dois meses de curso intensivo na Inglaterra. Períodos espaçados de cursos em Institutos de línguas. Três meses de viagem pela Europa em países não falantes de Inglês.

A4. Mais ou menos seis anos. Por causa do trabalho. Gosta? Sim. Necessidade de uso no dia a dia é 100%.

As respostas expostas acima parecem confirmar a nossa hipótese a respeito da postura dos sujeitos perante a aprendizagem de Inglês LE. Nas respostas à nona pergunta eles parecem não demonstrar nenhum tipo de bloqueio ou desagrado com relação à língua e ao processo de aprendizagem em si, no entanto, nos parece ficar claro que esses sujeitos realmente encaram a capacidade de dominar o idioma quase como uma ferramenta de sobrevivência no mundo contemporâneo, ressaltando a necessidade de adquirir e atualizar informações bem como conseguir um emprego melhor, manter este emprego ou crescer profissionalmente.

Da mesma forma em que ressaltam, ainda que de forma velada, a importância da aquisição de Inglês LE como ferramenta de atuação em diversas esferas da sociedade contemporânea, os sujeitos também deixam claro, de alguma forma, que suas histórias de aprendizagem formal na própria escola e, mais tarde, em institutos de línguas, foi resultado do reconhecimento dessa necessidade. Em outras palavras, as respostas dos sujeitos à décima pergunta do questionário parecem evidenciar que o ingresso em um instituto de idiomas está diretamente relacionado a uma demanda imediata de aquisição de mais um elemento que garante sua atuação e participação em práticas sociais de grande importância em suas vidas. Quaisquer que sejam os verdadeiros sentimentos dos sujeitos em relação ao Inglês e à sua aprendizagem, estes ficam escondidos atrás de um motivo maior e, aparentemente, inquestionável.

As perguntas e respostas do excerto abaixo indicam o caráter utilitário e ferramental que os sujeitos atribuem à leitura e à aprendizagem de LE e que já haviam deixado claro em suas respostas anteriores. Entretanto, quando o questionário foi elaborado houve a necessidade de incluir questões que fossem específicas com relação à leitura de textos em Inglês na tentativa de

unir os dois tópicos anteriores ou, até mesmo, detectar possíveis contradições, porém o que observamos foi a confirmação da postura e das crenças dos sujeitos.

Vejamos:

7. Qual a sua necessidade de ler textos em Inglês (trabalho, estudos, etc)?

A1. Empregabilidade e a satisfação em buscar o domínio do segundo idioma.

A2. Atualmente leio textos em Inglês apenas por interesses pessoais.

A3. É tão ou mais importante do que ler em Português, pois a maior parte dos textos técnicos que tenho que ler são escritos em Inglês.

A4. Trabalho.

8. Você gosta de ler textos em Inglês? Quais as suas dificuldades ao ler textos em Inglês e como você lida com tais dificuldades?

A1. Sim. Phrasal verbs e textos de jornais/revistas. Primeiro tento compreender o contexto ao invés de palavra por palavra, solicito ajuda de pessoas mais experientes no idioma, dicionário e minhas anotações.

A2. Não gosto de um idioma em especial, mas gosto de me informar sobre assuntos de meu interesse. Assim, o idioma Inglês é para mim uma ferramenta, não gosto de estudar gramática, porém quero poder me comunicar adequadamente. Normalmente minha maior dificuldade está nas expressões e em palavras que desconheço. Costumo anotar a palavra e depois procuro em um dicionário.

A3. Gosto. Não tenho dificuldades para ler textos em Inglês relacionados às minhas áreas de interesse. É normal encontrar uma ou outra palavra ou expressão que não conheço. Nesses

casos recorro ao dicionário somente quando o conhecimento da palavra ou expressão é essencial ao entendimento do texto.

A4. Sim. Vocabulário. Consulta.

11. Os textos trabalhados em sala de aula no seu curso de Inglês são muito diferentes dos textos que você precisa ler no dia a dia? O que você acha disso?

A1. Completamente. É uma forma de aprendizado e não acho que isso seja um problema, pois a estrutura gramatical não irá variar com o assunto.

A2. Não, os textos são coloquiais como os que costumo ler.

A3. Sim. Totalmente diferentes. Acho isso bom, pois já pratico no dia-a-dia os textos técnicos e minha carência é justamente de outros tipos de textos.

A4. Um pouco. Às vezes não agregam muito. Depende do curso e professor também.

Conforme as respostas à sétima pergunta, notamos ainda a predominância da visão descrita acima de uso da LE como recurso para atingir os objetivos impostos pelas demandas das sociedades contemporâneas, especialmente por destacarem os usos profissionais como principal motivo desse interesse pela aprendizagem de Inglês. Por outro lado, se observarmos mais atentamente as respostas dadas à oitava pergunta, que trata da forma como esses sujeitos lidam com eventuais dificuldades que possam ter enquanto lêem textos em Inglês, notamos uma influência do letramento escolar.

Como afirmamos anteriormente, as práticas sociais assim como os grupos dos quais os sujeitos fazem parte exigem que estes desenvolvam vários tipos de letramento. Até aqui, procuramos discorrer a respeito da influência do modelo autônomo de letramento (adquirido na escola) na formação de indivíduos leitores e do quanto a forma como esses indivíduos encaram a aprendizagem de uma LE evidencia o surgimento de mais um desses inúmeros letramentos a que nos referimos. Acreditamos que, pelo fato do corpus selecionado para esta pesquisa ser composto

por aprendizes adultos e com histórias consistentes de relação com leitura, a sobreposição de letramentos adquiridos ao longo de suas experiências seja algo quase que inevitável. Procuraremos, a partir da análise da interação entre os sujeitos aprendizes e os textos autênticos em LE, mostrar os fatores que nos fazem acreditar em tal avaliação.

4.3 – ANÁLISE DA INTERAÇÃO

Nesta seção se fará uma apresentação dos textos utilizados e uma análise da interação dos sujeitos com esses textos durante as aulas em que estes foram utilizados como ferramenta de ensino. Optamos por fazer uma análise deste tipo acreditando que a mesma poderia contribuir para a formulação de algumas hipóteses sobre os letramentos dos quais os sujeitos fizeram uso durante sua interação com o texto e qual o impacto desse uso sobre a forma como construíram os significados dos textos, sobretudo com o propósito de responder às perguntas de pesquisa 2 e 3 apresentadas em 4.1 . Excertos foram selecionados para que se pudesse ilustrar tais hipóteses.

O primeiro ponto notado nos dados sobre o qual nos questionamos diz respeito à percepção da prática de letramento. Nesse caso, reconhecemos essa prática como sendo a divulgação do conteúdo de um futuro pronunciamento de grande importância do presidente que gera, todos os anos, grande expectativa. Acreditamos ser um leitor proficiente aquele que reconhece a prática de letramento da qual o texto lido é parte constitutiva e constrói sentidos a partir dessa percepção. Por outro lado, o leitor não proficiente vê o texto como um objeto isolado e que pode ser inserido em qualquer prática. Com base nessa perspectiva, analisando a transcrição da aula, pudemos notar que as diferentes atitudes perante o texto, a que nos remete ao conceito de leitor proficiente e a que ilustra, para nós, o conceito de leitor não proficiente, ou menos proficiente, puderam ser observadas nos comportamentos dos sujeitos *A1* e *A2* durante a leitura, conforme excertos a seguir.

4.3.1 – TEXTO 1

Com inspiração na crença de que o uso de um texto autêntico poderia provocar diferentes reações nos sujeitos e que essas reações trariam luz à tentativa de compreender melhor as relações entre os letramentos em LM e a aprendizagem de Inglês LE, decidimos selecionar um texto veiculado em uma mídia autêntica e de conteúdo que representasse algo relevante e de interesse dos sujeitos.

Foi selecionado então um texto veiculado na página da internet *CNN.com* no dia 2 de fevereiro de 2005 na seção denominada “*ALL POLITICS*”. O veículo de comunicação em questão é a página eletrônica do canal internacional de notícias *CNN*, veículo amplamente conhecido e respeitado como fonte de informação sobre política, atualidades, relações internacionais e etc.

Quanto ao conteúdo do texto, podemos descrevê-lo como um texto de caráter informativo¹⁵, divulgado pela assessoria de imprensa da Casa Branca a respeito dos tópicos a serem abordados no discurso do então reeleito presidente dos Estados Unidos da América George W. Bush. Além de ser o discurso de posse do segundo mandato, trata-se do *State of the Union Address*, discurso feito todos os anos pelo presidente em exercício em que são tornadas públicas informações importantes sobre a situação do país em termos políticos, econômicos e etc., além de expor as intenções, planos e medidas que o governo tomará dali para frente. Esse discurso é visto com bastante interesse pelos americanos que o aguardam com bastante expectativa todos os anos.

Resumidamente, o texto intitulado “*Aides outline Bush State of Union address*” antecipa o conteúdo do discurso, trazendo no início as informações sobre data e horário em que o discurso aconteceria para, em seguida, expor as questões a serem abordadas sobre a agenda interna de governo como as modificações no programa de previdência social, as reformas legais, o programa de energia, as mudanças nas leis de imigração. O texto mostra que o presidente falaria bastante sobre as reformas na previdência social por conta de críticas que vinha sofrendo por parte do partido dos Democratas, partido contrário ao de Bush que é Republicano. Quanto às questões externas, o discurso abordaria pontos como os processos de negociação de paz com os países do Oriente Médio, os objetivos da missão militar americana no Iraque, o combate ao

¹⁵ O texto original utilizado na aula bem como o glossário elaborado por P está em Anexos 1;

terrorismo em países como Iraque e Afeganistão, as eleições no Iraque e a diplomacia como saída para os possíveis problemas com relação às armas nucleares, Irã e Korea do Norte.

Passaremos a seguir à interação propriamente dita e à análise que fizemos da mesma com o intuito de alcançar nossos objetivos descritos em 4.3.

4.3.2 – ANÁLISE DA INTERAÇÃO COM O TEXTO 1

A partir de agora mostraremos a análise da transcrição da aula em que o texto 1 (primeiro texto autêntico selecionado) foi utilizado. Vale mencionar que o referido texto foi utilizado na aula da dupla composta pelos alunos *A1* (Administrador de empresas, 45 anos) e *A2* (Biólogo, 32 anos)¹⁶.

Observemos o seguinte excerto:

A1: The article gives...more details in a general idea of the...Bush's address...in his second term...he wrote about the...local...he said it many things...many times...social security...end he said to the people who will get retired not to worry because he will not change that nor...and he is worried about...and he is very proud of the elections in Iraq because it is historic...ah, and his...their opposites...the democrats was complaining with her...with him because they are demanding more details about what he will put in place his policies...put in practice his policies...they wanna more details...they wanna know how Bush will run this subject ...I understand about the budget and things like that...

Pudemos notar nesse primeiro excerto que *A1* descreve o assunto do texto, fazendo um resumo geral do conteúdo. Além desse resumo, o aluno demonstra estar utilizando algumas referências próprias, porém de forma tímida como podemos ilustrar com o trecho “... *they wanna more details... they wanna know how Bush will run this subject... I understand about the budget and things like that...*”. Nosso foco aqui foi entender se o sujeito não estaria agindo de acordo com uma prática escolar com a qual já está habituado, prática essa que evidencia traços do Modelo Autônomo de letramento por acreditarmos ser comum, nas práticas que envolvem o

¹⁶ Seguimos aqui a mesma ordem de descrição dos alunos e numeração/nomeação dos mesmos utilizada na análise das respostas dadas ao questionário em 4.2.

letramento escolar, que a leitura fique limitada à compreensão das informações que são explicitamente apresentadas no texto. Por outro lado, sua fala revela que ele percebeu a prática de letramento e inicia a discussão fazendo um resumo dos pontos principais do discurso a serem apresentados no texto.

A continuação da discussão com a resposta de **A2** ao primeiro estímulo de **P** mostra uma perspectiva diferente da construção de significados:

A2: Most of it is about the ...the first thing is about Iraq...their first preoccupation to tell about people what they will do and what they are doing in Iraq and...they will talk about the internal politics but external politics and wars is the most important thing ...the top of the list...it is about the USA, the history of...USA is a country, a military country we know that...they are so proud about their independence, and it was so bloody...how can I say...that is it...and in the end of the text they will say something that he will speech about Korea, North Korea and another countries that have nuclear bomb...a very important weapon...and this countries are really serious...Iraq is a crazy country ok...so...Afghanistan is a crazy country ... but Korea has so much power and China has so much power and they don't have sufficient arguments to explain how or why they are fighting with Iraq and Kuwait and don't have problems about Korea and China...but it is ok, we know that ...because these countries have a lot of power, they don't want to have a war with these countries...and...

Esse trecho parece nos mostrar que **A2** vai além do que foi o outro aluno em termos de utilização de referências próprias e expõe mais suas opiniões a respeito de presidente Bush e de suas ações. Além disso, também cita a situação histórica, a tecnologia, questões políticas e de segurança. Parece-nos também que enquanto **A1** se preocupa em antecipar os tópicos que serão abordados no texto, **A2** já se mostra engajado em iniciar uma discussão a respeito de um texto que não é exatamente o texto proposto para discussão, mas sim um texto que ele mesmo criou internamente com base em suas opiniões e referências. Nesse sentido, nos questionamos a respeito do fato de que essa postura de **A2** poderia estar relacionada ao Modelo Ideológico de letramento, uma vez que, segundo tal, o leitor proficiente deve ser capaz de situar o texto na realidade social e política, entretanto, percebemos aqui uma fuga da prática de letramento que a discussão desse tipo de texto representa, ou seja, a interação com um texto de caráter

genuinamente informativo com o objetivo de antecipar os assuntos que seriam abordados no discurso do presidente. **A2** transforma a prática em uma crítica à política externa americana, construindo um texto argumentativo e, ao fazê-lo, ignora a função do texto original.

Observemos um trecho mais à frente que corrobora essa nossa impressão:

***A2:** ...but the most important thing for them is about war and external politician...but they have problems about their forecast, about the budget for the next year ...but it is in the middle of the text...but in the beginning and the end the text they close and start with war...they love it...*

Ao notar que **AI** reagiu ao comentário feito por **A2** como que concordando, **P** faz a pergunta na intenção de incentivar **AI** a expor sua opinião. Vejamos:

***P:** Did you pay attention to that too?*

***AI:** Yes, it's called my attention about the war and the united states is very worried about it...the war in many parts in the world...because in the past they participated in many wars....in Bosnia, in a South America...Vietnam, and Rafael (A1) said the American people is very engaged with the ...with the...war and probably makes sense the president in the second term say about more Iraq, conflict in Iraq and ...what they will do with North Korea...they understand that the best way to solve the problem is by diplomacy and not by war , because the European, the leadership of European ...Europe...was worried about in the other war ...and they will be nearby them...*

***P:** Geographically speaking you mean?*

***AI:** Yeah...probably if United States start a war with North Korea probably they have a huge problem in many parts of the world and I saw a...two months ago in the newspaper North Korea spend twenty five percent of his ... PIB ...the second country spend a lot of money with war is the Israel... the conclusion is...the North Korea is the most military ...country in the world...because they spend twenty five percent of the total PIB...big number...*

Percebemos que *A1* se utiliza de seu conhecimento histórico, expande o assunto para além do que é mencionado no texto, fazendo uso de Intertextualidade, assim como *A2*, no entanto, *A1* retoma o conteúdo do texto e, dessa forma, acreditamos estar retomando a prática de letramento que envolve um texto informativo, como podemos ver no trecho: “... *they understand that the best way to solve the problem is by diplomacy and not by war*”. Essa afirmação de *A1* nos leva a crer que este se posiciona contra as afirmações de *A2* que são opiniões pessoais e opostas à posição que, segundo o texto, o presidente assumirá no discurso.

Nossa perspectiva é de que *A2* demonstra dificuldade em não discutir seu “texto interno” e acreditamos que isso esteja evidenciado mais uma vez no trecho abaixo, quando este sujeito mais uma vez deixa claras as suas opiniões pessoais. Entendemos que *A2* se envolve profundamente com o conteúdo do texto e é este conteúdo que o estimula a fazer comentários expondo suas posições pessoais sobre o assunto, corroborando a nossa hipótese de que, por ser um leitor menos proficiente, utiliza o texto como objeto isolado, extraindo-o da prática de letramento original.

A1: Yeah, and the other problem is social security...because this kind of problem is imcomp¹⁷... is destroying the economy...because of it in financial...finance...the poor people to survive because they lost their job they have a...no employee insurance...and the other thing is the imcomp...the democrats party ...the oppositors...they are scream trying to put Bush in bad sheets (risos)...

Acreditamos que nesse trecho fica claro que *A1* tira suas conclusões a partir do que é efetivamente mencionado no texto, demonstrando sua consciência de que o objetivo e a função do texto na prática social é o de antecipar os tópicos do discurso que será feito pelo presidente e não debater o domínio militar americano, ainda que fique evidente, de alguma forma, que o conteúdo do discurso possa ter sido definido como resposta às possíveis críticas que teriam sido feitas à forma como George W. Bush conduz seu governo.

Vejamos agora mais alguns trechos que evidenciam a insistência de *A2* em discutir o texto que ele mesmo criou com base no texto utilizado e nas suas próprias concepções a respeito do

¹⁷ incompreensível

presidente George W. Bush e dos Estados Unidos quando **P** faz outro comentário estimulando mais discussão:

P: Did the article mention anything about nature or policies to protect the environment?

A2: I think that is a subject really ... dangerous for them ...to talk about environment...because they know the USA is the country that most produces a lot of gases...and a lot of pollution and...but they know that to reduce this pollution costs a lot and...retard the evolution of the economy...and they are not interested in this because in fact USA are decreasing their...incomp...of their incomp politician...and economical incomp...and they are worried about it...they don't want to spend money with this kind of thing...Europe and another countries are much more interested in this subject than USA...and Bush knows that it can cost to him a lot...about ...votes...and I think that they don't want to discuss this kind of things...but there are subjects they don't like and should discuss but I think it cost to him a lot in terms of votes and war...I think he won the second "mandato" because of the war...

A2: Yes, the most important thing because American people was so afraid so...they have a lot of fear about a lot of things...about the incomp in America...things like that...and he use to put the machine to work to him about it...and think he win constructing this politician about the war...

P: How do you think the kind of policy they are adopting will affect our country for example?

A2: Yes, I think it is so interesting because they know their position and they discuss like we are the biggest country in the world about power and money and we can take care of all the world... of Korea, China...it is our problem because we control de world...about money ...and it is so interesting ... they don't say anything about Latin America ...but that is a kind of situation I think ...that ...we control... incomp

Acreditamos estar explícito nos trechos acima o fato de que **A2** não direciona sua atenção à prática social e à prática de letramento que envolve o uso de um texto com essas características, em outras palavras, esse sujeito deixa de ver o texto como parte da prática social de antecipar o

conteúdo do discurso de um governante e passa a encará-lo como insumo para a criação de mais uma oportunidade para expor sua opinião a respeito do governante em questão ou do momento histórico que vive. Discutindo um suposto texto, julgamos que **A2** faz inferências não permitidas pelo conteúdo do texto real, criando um texto argumentativo e mudando o foco. Além disso, apóia-se na matéria lingüística quando cita em que partes do texto ele encontrou as informações que o fizeram tirar tais conclusões para justificar sua fuga da prática de letramento, ainda que de forma inconsciente: “...*and in the end of the text they will say something that he will speech about Korea, North Korea and another countries that have nuclear bomb...*”, “...*but it is in the middle of the text...but in the beginning and the end of the text they close and start with war...*”.

Com base em nossa experiência em prática de ensino, acreditamos ser comum nas aulas de Inglês LE com foco na leitura, que os alunos sejam estimulados a procurar informações específicas no texto como certo tipo de vocabulário, alguma estrutura gramatical, ou ainda para que possam responder questões e completar exercícios como “Verdadeiro ou Falso”, etc.¹⁸. Em alguns casos é possível até mesmo encontrar exercícios com enunciados do tipo “Encontre no parágrafo X a palavra que significa Y” e isso nos parece levar a uma dependência desse tipo de recurso para “interpretar” os textos de forma geral. Nossa postura é de que, esse tipo de comportamento, tipicamente escolar, perante o texto, reforça mais uma vez a utilização deste como objeto solto e não conectado à um contexto mais amplo que é a prática de letramento.

Por outro lado, apesar de em alguns momentos **A1** esboçar certa tendência também a escapar da prática de letramento e expor sua opinião a respeito do conteúdo do texto, como em “... *Yeah... probably if United States start a war with North Korea probably they have a huge problem in many parts of the world...*” onde ele dá a impressão de estar expondo uma opinião pessoal sobre o que aconteceria no caso de ocorrer algum desacordo entre Estados Unidos e Coréia do Norte, nos parece que ele retoma a prática quase que imediatamente, utilizando mais uma vez seu conhecimento sobre o assunto, provavelmente adquirido através de outros textos. Como podemos observar no excerto abaixo, quando **P** propõe uma saída e estimula uma discussão com relação às questões abordadas no texto e a realidade do Brasil, ao contrário da forma como **A2** reage, e que foi transcrita acima, **A1** faz uso efetivo de seu conhecimento de outros textos, de seu conhecimento histórico e mais uma vez de intertextualidade e, acreditamos

¹⁸ Incluímos em Anexos 3 alguns exemplos de exercícios de leitura encontrados em livros didáticos utilizados no Instituto de Línguas onde nossos dados foram coletados para ilustrar nossa colocação.

ser essa intertextualidade também uma característica que marca um leitor proficiente, uma vez que está fazendo relações entre textos e não inferências com base em conclusões pessoais. Vejamos:

P: Why do you think he doesn't mention our country once we are in the same continent and he ignores that? Why do you think ... incomp?

AI: It is not a big issue...here...I think the big issue for him is Venezuela...because Chaves has been facing Bush in many different situations and he said...Bush...sorry...Hugo Chaves said...the USA government is trying to kill him...he is trying to set up something for me and...if have a problem with me president Bush is responsible...and you asked how the war in Iraq affects us...not only war in the Iraq or in another parts of the world...first of all ...in a few months ago was not necessary to put your fingerprints when you arrived in USA in all the airports, nowadays it is needed...the security during the flight is more tight...the security in all airports is more tight too...they are interested in your clothes, in your shoes...trying to find out if had something undercovered or are carrying something dangerous...on the other hand for the economy...Brazil is participating to reconstruction the Iraq...sending people or selling material and equipment... France and Germany was trying to sell something and their economy as well incomp...they are trying to send products to Iraq to recover...I read a book when a guy said when the war is important because you destroy and you move the economy to rebuild it...

Acreditamos que o trecho reproduzido acima mostra que *AI* sabe como situar seu conhecimento prévio de maneira a não comprometer totalmente as características da prática de letramento em questão. Com relação à sua capacidade e, até mesmo, necessidade de retomar a prática de letramento podemos observar tal fato no trecho abaixo:

AI: Is a... incomp...not an editorial....not ... critic...nothing...they just wrote down what Bush will say...reporting facts...without opinion...

Como se pôde perceber, os trechos reproduzidos acima e as análises feitas a respeito dos mesmos comprovam a hipótese levantada previamente de que os sujeitos, durante a interação

com o texto autêntico, lançam mão de alguns dos letramentos de que dispõe e que foram adquiridos ao longo de suas histórias de letramento. A segunda hipótese levantada, de que os usos desses letramentos exerceriam alguma influência sobre a forma como o significado e lugar social do texto é criado, assim como na construção ou aquisição do letramento em LE, também nos parece ser confirmada.

Passaremos agora à análise da interação com o segundo texto autêntico selecionado, que fora utilizado com outros dois alunos com o objetivo de observar se os fenômenos eram recorrentes.

4.3.3 – TEXTO 2

Partindo do mesmo pressuposto que direcionou a escolha do Texto 1 para o trabalho com a dupla, escolhemos um texto semelhante¹⁹ para trabalhar com os alunos **A3** (Engenheiro, 26 anos) e **A4** (Administrador de Empresas, 31 anos) porém separadamente, uma vez que ambos faziam aulas individuais na época da coleta.

O texto selecionado também de caráter meramente informativo foi extraído da página de notícias **BBC NEWS** de grande visibilidade e bastante conceituada, assim como a CNN.com. e, tendo sido veiculado no dia 7 de março de 2007 na seção “**AMERICAS**” descrevia alguns dos eventos já acontecidos na visita de George W. Bush à América Latina e ao Brasil especificamente, assim como alguns dos pontos que esclareciam os motivos de tal visita.

O texto em questão, diferentemente do anterior, está dividido em três subtítulos. Sob o primeiro subtítulo o texto descrevia brevemente o teor de uma conversa entre George W. Bush e o Presidente Lula durante a visita a respeito da eliminação de subsídios para a agricultura e sobre a relação com os países europeus sobre a mesma questão. Nesse mesmo trecho, o texto citava o fato de Bush criticar outros governantes latino-americanos, citando o presidente venezuelano Hugo Chavez e referindo-se à maneira como esses governantes e suas formas de atuar podem ter retardado o progresso democrático. Ainda no mesmo trecho, o texto descrevia o fato de Bush ter feito uma espécie de discurso sobre o desenvolvimento da democracia nas Américas para líderes políticos e homens de negócios ainda em Brasília, além de falar sobre o incidente em que Bush

¹⁹ O texto original utilizado na aula bem como o glossário elaborado por P está em Anexos 2.

fora surpreendido por um grupo de manifestantes que protestavam contra a sua presença no Brasil enquanto passava de carro a caminho das reuniões mencionadas acima.

Na segunda parte do texto, sob o segundo subtítulo, a descrição concentrava-se no que Lula teria dito sobre os assuntos abordados anteriormente e na resposta de Bush, detalhando o fato de que tal conversa teria acontecido antes de um churrasco na casa do Presidente Lula em Brasília.

A terceira e última parte do texto, sob o terceiro subtítulo, falava sobre críticas que Bush teria feito novamente a alguns governantes latino americanos em um outro pronunciamento. Nesse trecho são reproduzidas duas falas de Bush a respeito dessas questões. O texto é encerrado então descrevendo o fato de Bush ter evitado falar sobre esse mesmo assunto em uma outra situação na Argentina antes dessa visita e informando que o presidente americano estaria naquele momento a caminho do Panamá, sua última parada antes de retornar para os Estados Unidos.

4.3.4 – ANÁLISE DA INTERAÇÃO COM O TEXTO 2

A seguir apresentamos a análise da leitura do texto 2 realizada em aulas individuais com os alunos **A3** e **A4**, respectivamente.

Observemos o trecho abaixo:

P: What did you expect from this text just by looking at the headline?

A3: I expected some kind of agreement, a more concrete agreement, I mean, with deadlines and financial values about what Bush intend to do with USA' s subsidies. But as I read I noticed that nothing was agreed. It was just a polite discussion about the international affairs between Brazil and USA.

Nota-se que **P** dá início à interação procurando identificar se **A3** havia compreendido a natureza do texto, fazendo com que fosse possível que este sujeito reconhecesse a prática de letramento da qual fazia parte naquele cenário. Os motivos que levaram **P** a proceder dessa maneira têm a ver com sua experiência prévia quando da coleta dos dados com os sujeitos **A1** e

A2. A3 demonstra reconhecer a prática como fica claro em *“But as I read I noticed that nothing was agreed. It was just a polite discussion about the international affairs between Brazil and USA”*.

Observando a pergunta abaixo, formulada para verificar o que **A3** realmente construiu em termos de significado a partir do texto, vemos que ele a responde como **A1** na interação analisada em 4.3.2, utilizando-se de elementos que remetem aos seus conhecimentos prévios, mas sem fazer inferências sobre o não dito e não fugindo à prática de letramento:

P: What do you mean by “polite discussion”?

A3: I really think that Bush just exposed the tour...how the agriculture...agricultural environment is working today...they have subsidies in USA, they have subsidies in Europe and it affect minor countries like Brazil and another like African, Asian and South American countries but in fact Bush has to concern about the American people interest, ok? So, he cannot promise to reduce the subsidies if his counterparts in Europe use the same subsidies to grow their sell or to defend their intern consume...consum...consume, ok? Anyway, his intern markets...so he cannot promise anything 'cause he would be going against these people interest.

Com o intuito de estimular um posicionamento com relação ao conteúdo do texto, duas outras perguntas forma feitas e respondidas:

P: What do you think was his interest in Brazil?

A3: I really think that for USA the foment of ecological...more ecological energy sources is important so I think Bush is making a first approach on this issue willing to go further in the future...but I also think that he has a enormous interest in making his presence stronger in South America and to avoid Hugo Chaves zone of influence to grow.

P: What for?

A3: What for? I think to guarantee the relation...the commercial relations with these countries and to...another point is that USA imports oil from Iraq and Ira and Venezuela and it's a big problem 'cause they are all countries that has political problems with USA so it's important for Bush to have strength to make a commercial restrictions to these countries including the neighbors so I think that is the point.

Com base na seqüência acima notamos que **A3** traz em suas respostas algumas informações que não são explicitadas no texto, agindo de forma parecida com **A1** em se tratando da utilização de conhecimento de mundo e intertextualidade, mas consegue manter certo distanciamento do texto, não fazendo uso do mesmo de forma a subtrai-lo da prática a qual pertence. Em outras palavras, a primeira pergunta feita por **P** poderia ter sido o estímulo necessário para que **A3** tornasse clara sua opinião acerca do presidente americano e da sua visita ao Brasil, no entanto, o que ocorreu foi a construção de sua opinião através da utilização de outros conhecimentos adquiridos por meio de outras fontes acerca do assunto além de um comentário a respeito de algo que fora efetivamente mencionado no texto que é a crítica aos governantes latino americanos, citando Hugo Chavez, de atrapalhar de alguma forma o desenvolvimento da democracia na América. Isso fica claro quando diz “*...but I also think that he has a enormous interest in making his presence stronger in South America and to avoid Hugo Chaves zone of influence to grow...*” Neste último caso, **A3** baseou-se na informação explícita contida no texto, relacionando-a a outros conhecimentos e mantendo íntegro, sob nosso ponto de vista, o caráter da prática social.

Quando responde à segunda pergunta **A3** novamente coloca o conteúdo explícito do texto que leu em segundo plano e parte para a utilização de outros saberes para elaborar seu comentário, no entanto, isso não nos parece ter feito com o sujeito deixasse de enxergar o significado e função do texto dentro da prática, uma vez que não se posiciona pessoalmente com relação a questão e sim relata as outras informações que já havia adquirido sobre o assunto.

A3 parece ter bastante claro o verdadeiro papel desse texto dentro da situação. Por meio do trecho abaixo procuramos ilustrar essa nossa impressão:

P: You said “Bush wanted to describe his visit” but it wasn't him who wrote it. So what kind of text do you expect from this kind of media?

A3: What kind of text? Ok...I don't know...maybe...I'm not sure if I understand the question but BBC News...I always expect some kind of unbiased opinion but...is that what you're talking about?

P: Yeah...

A3: And I really think the article is unbiased ...I don't know...many people think that Bush is an idiot and always expect something criticizing him but here he is just doing his job and very well done...

P: Who, the writer or...?

A3: Bush, Bush. So I think that the writer ...he is describing something that I really think that happened the way he describes...Ok?

Como pudemos perceber **A3** não se estende muito em seus comentários acerca do texto, o que fez com que a interação tivesse durado pouco tempo. Não nos cabe aqui questionar as razões que fizeram com que esse sujeito tenha sido tão objetivo e sucinto com relação ao texto utilizado, mas cabe dizer que isso fez com que pudéssemos reproduzir aqui e analisar a seqüência interacional por completo. Passaremos agora à última análise que foi feita a partir da transcrição da aula com **A4**.

Observamos que durante o início da seqüência interacional, a preocupação de **A4**, ao contrário dos demais sujeitos, estava em compreender algumas palavras com as quais teve dificuldade durante a leitura. Uma pergunta inicial sobre a existência ou não de problemas com o vocabulário do texto, feita a todos os sujeitos, tinha por objetivo esclarecer o significado de palavras que estariam impedindo a compreensão, de modo que o foco da análise – a construção dos sentidos – não ficasse prejudicado. Após essa pergunta inicial, **A4** solicita uma série de esclarecimentos como vemos a seguir:

P: First of all, any vocabulary trouble?

A4: Yeah, but just a few.

P: Did you find them in the glossary?

A4: Yeah, the words were counterpart... willingness, swipe?? (A4 faz cara de dúvida com relação à pronúncia desta última palavra)

P: Take a look at your list of words (referindo-se ao glossário). These are the phonetic symbols. (P mostra a transcrição fonética da palavra enquanto lê a mesma, e em seguida pede que ele repita). Swipe.

A4: Effigy? (mais uma vez A4 se sente inseguro com relação à pronúncia)

P: Effigy. If you have this line it represents the stress syllable (professora explica a forma como o aluno deve interpretar a linha que representa o local da sílaba tônica de uma palavra).

A4: Oh, ok. Ah, upcoming...dwell, dwell on something? (A4 demonstra não ter compreendido a definição do verbo no glossário)

P: Ok. In Portuguese it is similar to saying “lidar com um problema ou encanar em algum problema ou questão por algum tempo” like, I’ve been dwelling on this problem for quite a long time, or I’ve thinking about it, talking about for quite a long time...

A4: Ah, ok. Grievance.

P: Grievance? It is like... you know “to grieve”? Like, when you suffer?

A4: Ok, yeah, yeah...

P: Grievance is the state of being suffering for something...

A4: Ah, ok.

Acreditamos que **A4** tenha se preocupado tanto com as questões lingüísticas por dois motivos. O primeiro é o modelo de aula de leitura com o qual estava acostumado até então. Como já mencionamos anteriormente, as aulas normalmente seguem as propostas dos livros didáticos, e o objetivo nesses livros é, explicitamente, tratar da matéria lingüística e não necessariamente construir significados dos textos dentro de contextos sociais. Curiosamente, acreditamos que esse sujeito tenha sentido certo impacto quando da apresentação de uma nova forma de se utilizar um texto na aula, fato este que não observamos com os outros sujeitos. **A4** nos deu a impressão de estar tentando encaixar a atividade nos padrões com os quais estava habituado. Ao contrário dele, os outros sujeitos reagiram de forma mais natural ao novo cenário apresentado. O outro motivo para esse comportamento de **A4** é a sua própria insegurança como aprendiz de Inglês, insegurança essa que já havia sido demonstrada em outras situações durante o curso e por inúmeros motivos. **A4** já nos demonstrou em algumas ocasiões ser um aluno que tem medo de arriscar e errar.

No próximo trecho, pudemos observar que depois de sanadas as dúvidas de vocabulário, **P** e **A4** finalmente se envolvem com a discussão do conteúdo do texto em si.

P: Now that you do not have any more problems concerning the language, do you understand these words in the context of this text?

A4: Yes.

P: So, when you looked at the headline, what did you expect from the text?

A4: I thought it would be a conversation about the subsidies between Brazil and the US, but just by reading the headline...

P: And then...what did you find in the text?

A4: I think the text emphasizes that Bush comes to Brazil to keep a politician with Brazil as a partner in America Latin and US... and he talked about the subsidies and ...agriculture subsidies...and talked about the restriction that US subsidies has with Brazilian products...the text is... the subsidies change according to the products...got it?

P: Ok. I got it.

Nessa seqüência pudemos notar que **P** age de forma parecida com a que agiu na interação com **A3**, estimulando-o a posicionar-se em relação ao conteúdo do texto e **A4** responde ao estímulo fazendo um breve resumo das informações citadas no texto além de acrescentar o que imaginamos ser a sua visão pessoal a respeito do tópico. Essa nossa impressão apóia-se no trecho “... *the subsidies change according to the products...got it?*”

A próxima seqüência mostra várias questões interessantes:

A4 faz uso de outros conhecimentos na tarefa de construir o significado do texto quando interpreta o conteúdo e tira conclusões a partir do que é mencionado:

A4: ... Then, they will work into reducing the restrictions if the European countries do the same... if they reduce I will do that to... is a way to say I will help you if they help me or help us... I don't know. Is a good way to say that, I don't know... ... and I ... in this Brazil...some reactions from the population and some aggressive demonstration to his effigy, effigy? (novamente, aluno fica inseguro quanto à pronúncia).

P: Effigy, yeah...

Mais uma vez **A4** faz um comentário relacionado ao conteúdo do texto com base em suas impressões pessoais, mas que não reproduz nenhuma informação contida no texto, apenas as suas conclusões tiradas a partir desse conteúdo. Em outras palavras, para **A4**, o fato relatado no texto sobre os protestos contra a presença do presidente americano na América do Sul é uma demonstração de uma das características de uma democracia:

A4: And a common thing that happens when you have a famous politician that does not sacrifice for the population...

P: So you think this is normal...incomp?

A4: Yeah, I think this is normal, I think is the one way of the democracy...you can express what you are thinking, what you are feeling...and no problem...

P: “Manifestação” in English you say DEMONSTRATION (P explica enquanto escreve a palavra no quadro). This is what we call false cognate or false friend.

Faz críticas tanto contra George W. Bush, quanto contra Hugo Chavez:

A4: Both of them for me is very strange and very selfish, very, influential politician and both have a different kind of ...a different way to govern and to do the things and all of them are incorrect and is a very crazy man and Chaves is more crazy than Bush...Bush is a very fanatic, very dictatorial man...

Faz comentários com base em suas opiniões a respeito de algo que não é parte explicitamente integrante do texto além de trazer para a discussão outros elementos que provavelmente adquiriu tendo acesso a outros textos:

P: He is a dictator?

A4: Yeah, he is a dictator for me but he has a lot of pressure because he is the president of the USA, and he has a pressure of the ONU, of the USA congress, then he is more...he has more careful than Chaves ... Chaves is completely crazy because he thinks “I am the king of this nation and I can do everything I want” and he is very... including changing the constitution and everything, you will see everything I want, the TV will pass everything ...only the politician information, subsidies the rules, the international contracts, the international agreements with other countries, I can incomp... I think he is more dangerous than Bush, because he governs a small country and the other countries in the world is not so focused on that. Is like Saddam Hussein, Bin Laden, the Korean president...when the country is small and the governor starts to incomp, then anyone can look, doesn't look all the time at this country, because is very small, they can work with this crazy things, when they are prepared to exposure this crazy inventions to the world it is late, too late, yes, you can see it with Iraq, Afheganistan, and other countries. In USA I think Bush is totally , how can I say, equal or similar to them, but he has a country that is more exposed, the context in the USA does not allow him to do everything he wants...it is safer because of the constitution, in a big country every country in the world are looking at him. And in the small countries it can be different.

Nas seqüências que se seguem **A4** demonstra uma forma de interagir com o texto e fazer sentido do mesmo bastante semelhante à forma como o sujeito **A2** o fez. A fuga da prática de letramento e a criação de um texto paralelo são acompanhadas pelo estímulo de **P** para que o sujeito se posicione claramente com relação ao conteúdo do texto. Dessa forma, pudemos observar que a reação de **A4** ao estímulo de **P** é de como se tivesse sido incentivado a relatar o

que é parte do texto e ao mesmo tempo o significado disso para ele e nesse sentido, faz inferências sobre o que não é dito no texto, mas também se posiciona quanto ao mesmo.

P: I see. But this, what you're saying was not here (P aponta para o texto), right?

A4: Was not here, they are explaining that Chaves had done and said things about Bush, and burning his effigy, swiping his way to conduce the things, his govern, the politician, and summarizing is this...Bush is trying to make some friend in Brazil and Argentina, and other countries, and in exchange he says "I will reduce the imposition, the taxes, the restriction to you to commercialize with USA, however if my friend in European decide to do the same..."

P insiste em estimular A4 a se posicionar:

P: So you told me a lot of things that were not in the text, the point is, how can you relate the things you said to this text?

A4: Yes, because we know the situation between Hugo Chaves, Evo Morales, and Fidel Castro with USA and with Bush in particular... then this is just a consideration of the situation, and Bush says I'm very "burned" I don't know, in America, then let me try to talk with my neighbors and try to make a good relationship with them because if I can't Chaves and Evo and all the crazy will start this connection, this relationship in opposition to the USA, and Chaves when he saw Bush decision and ideas he started again to talk about Bush and doing things like burning the USA flag and ...

Acreditamos, a partir dos trechos reproduzidos acima, ter conseguido ilustrar nossa hipótese de que alguns dos sujeitos demonstram uma tendência a fugir do tópico central do texto, do seu real conteúdo e transformá-lo no material a partir do qual irão ter subsídios para justificar suas posturas político-ideológicas, enquanto outros conseguem enxergar o texto dentro da prática social. Cremos também que essas duas tendências distintas têm como relação com as histórias de letramento de cada um dos sujeitos analisados e da relação que estabelecem com a leitura de forma geral. Esses sujeitos, de posse de vários tipos de letramentos, fazem uso dos mesmos na

tarefa de dar sentido aos textos e, como consequência dessa variedade de letramentos disponíveis, ocorre uma sobreposição de letramentos, gerando um impacto na forma como esses sujeitos lêem os textos em LE.

Não nos cabe aqui especular sobre a possibilidade desse mesmo fenômeno acontecer quando da leitura de textos em LM, uma vez que nosso foco reside na aprendizagem de LE e em encontrar maneiras pelas quais essa aprendizagem leve à construção do letramento em LE o qual acreditamos que irá proporcionar a esses indivíduos uma nova forma de encarar o próprio processo de aprendizagem, o lugar e a importância que o domínio de uma LE ocupará em suas vidas tanto profissionais quanto acadêmicas e como cidadãos de um mundo globalizado.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE CONCLUSIVA

5.1 – A SITUAÇÃO DE LETRAMENTO E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS DE TEXTOS EM LE.

Durante a realização desta pesquisa estivemos em contato com diferentes teorias de leitura e com diversas teorias sobre os conceitos de letramento. Ao mesmo tempo, esse contato, e os frutos resultantes dele, foram acompanhados dos questionamentos que impulsionaram o interesse por essa investigação, questionamentos esses que envolviam tanto a nossa concepção de leitura quanto as diversas formas de se conceituar o fenômeno da aquisição de letramento e seus impactos.

De posse de material suficiente para delinear tanto as ações e a forma como a coleta de dados seria conduzida, quanto a elaboração das perguntas que nortearam a investigação e finalmente a análise, vivenciamos uma intensa reflexão a respeito dos fenômenos que nos chamaram a atenção bem como a respeito de nossa própria prática como professora de Inglês LE ou como indivíduo letrado e atuante em várias esferas sociais.

No decorrer desta dissertação de Mestrado, percebemos que as relações entre as histórias de letramento dos sujeitos focais e a utilização desses letramentos que estes sujeitos faziam enquanto agentes letrados também atuantes em várias esferas da sociedade poderiam estar enraizadas nos conceitos que remetem às bases sociais do letramento e aos Novos Estudos do Letramento.

Quando do levantamento bibliográfico feito para esta pesquisa, nos deparamos com um paradoxo enfrentado pelos Novos Estudos do Letramento. Esse paradoxo consistiria em não mais definir o letramento como simplesmente uma habilidade psicológica relacionada à capacidade de leitura, o que acarretaria uma visão muito simplista da leitura e escrita, e sim atentar para o fato de que quando se lê, ou se escreve, se lê ou se escreve algo que necessariamente deva ter significado, ainda que esse significado varie de acordo com a situação temporal, social, histórica ou cultural.

Após as análises feitas, acreditamos ter nos aproximado um pouco mais da compreensão da relação que os sujeitos focais estabelecem com a leitura e com as práticas de letramento com

as quais eles vêm se envolvendo ao longo de suas vidas. Por meio dessas análises acreditamos termos apontado algumas evidências de que os sujeitos focais foram capazes de desenvolver o que se pode chamar de vários “letramentos” e que fez com que eles lessem os textos apresentados da forma como o fizeram, em alguns momentos indo além do nível lingüístico do texto, situando-o no contexto histórico e social contemporâneo com base nos modelos culturais em que estão inseridos. Vale salientar também que a forma como esses sujeitos fizeram as leituras e construíram os significados do texto revelaram adesão à vários modelos, alguns mais próximos do modelo autônomo e outros mais próximos do modelo ideológico e isso pôde ser observado em diferentes momentos do processo da construção dos sentidos dos textos bem como na ocasião da aplicação do questionário.

Além do cenário descrito acima, também nos deparamos com o que se pode chamar de “o grande mito do letramento”. Tal mito leva a crer que se trata de um construto teórico carregado de coisas boas. No entanto, o mito pode ser quebrado a partir do momento em que se separa o letramento do contexto sócio histórico ao qual estiver relacionado. Separado das condições históricas e das práticas sociais, o letramento é insípido, por que os efeitos do letramento em uma dada sociedade são historicamente construídos e culturalmente situados através das práticas. Em outras palavras, concluímos que os sujeitos analisados só leram o texto da forma como o fizeram por estarem inseridos na prática de leitura que os leva a questionar textos dessa maneira e por que fazem parte de um modelo cultural em que o normal é questionar, inclusive a atuação daqueles que governam e que determinam nossas vidas através da política.

O conceito acima também está relacionado aos modelos culturais a partir dos quais os indivíduos operam nas sociedades para fazer sentido do mundo à sua volta. Esses modelos também variam de acordo com as sociedades, com o tempo e com outras mudanças no contexto social. Os modelos culturais representam uma das categorias que os alunos usam para fazer sentido do texto trabalhado na aula, com base na crença de que George Bush “is evil”, assim como Hugo Chaves etc., crença esta que tem base no modelo cultural contemporâneo pressupondo que os males do mundo sejam responsabilidade desses homens, principalmente George Bush.

Outro ponto que observamos foi o de que os modelos culturais e os significados por eles gerados estão em constante negociação em meio a diferentes práticas sociais que revelam interesses distintos. Acreditamos que essas negociações das quais surgem os significados são

permeadas pelos valores de cada grupo social, portanto os significados estão dentro dos grupos sociais. Essa é uma definição importante para a nossa compreensão dos sujeitos focais enquanto um grupo social.

Ficou claro, ao chegar ao final desta pesquisa, que o conceito de letramento que permeou as análises foi o de letramento como uma atividade essencialmente social relacionada às práticas em que os indivíduos se baseiam. Algumas dessas práticas, no entanto, tem um caráter educacional, onde o propósito é o ensino, mas a grande maioria das práticas não tem esse propósito e os indivíduos podem estar envolvidos com diversas práticas em sua vida cotidiana. Os eventos registrados nessa pesquisa nos parecem ter um caráter híbrido por acontecerem dentro de uma instituição de ensino, durante uma prática escolar não tendo, entretanto, o ensino como objetivo. A leitura do texto em sala de aula e a discussão do mesmo em ambas as coletas, são parte de uma prática de letramento comum dentro do contexto social que é a aula de Inglês. A prática é ler textos em sala de aula e discuti-los em grupo. O evento é a discussão dos textos especificamente, enquanto está acontecendo. Os textos a serem discutidos são textos informativos e não argumentativos. A prática então é ler textos informativos como sendo exclusivamente uma forma de obter certos dados a respeito de um assunto. Quando o sujeito passa a questionar o texto, criando um texto paralelo e inferindo informações que não estão contidas neste texto, passando a discuti-lo tal qual o faria se estivesse lendo um editorial, ele está fugindo da prática inicial e se engajando em uma prática diferente que, a princípio teria como base outro tipo de texto.

Por conta das várias práticas de letramento existentes em uma sociedade, várias são também as formas de se ler e escrever e, estar envolvido em diferentes práticas significa ter diferentes letramentos. Um letramento pode ser então definido como uma forma estável, coerente e identificável de lidar com uma determinada prática. Analisando uma das interações, observamos que um dos sujeitos se utiliza de seu letramento específico de sala de aula de LE, fato esse que nos pareceu ficar evidenciado na necessidade desse sujeito de iniciar sua fala tirando suas dúvidas de vocabulário com a professora antes de partir para a discussão e exposição de suas opiniões. Entretanto, na ocasião de análise da interação de outros sujeitos com outro texto, foi possível observar um momento em que, no então papel de professora, tentamos fazer uso de uma medida típica de instrução ao tentar corrigir um erro e ensinar uma expressão em Inglês, mas essa atitude foi completamente ignorada pelos sujeitos que pareciam estar mais

envolvidos com o teor da conversa do que com a aprendizagem da língua em si. Nesse momento, acreditamos que os sujeitos estariam fazendo uso de um letramento que não é o letramento escolar.

Concluimos também que diferentes letramentos não são igualmente valorizados. Ao contrário disso variam de acordo com os valores e as práticas a que servem. Existem, portanto, os letramentos que são impostos por instituições da sociedade e os letramentos que são desenvolvidos como resposta às demandas que os sujeitos enfrentam. Um dos sujeitos analisados faz uso de um tipo de letramento que pode ser considerado imposto e que fora desenvolvido a partir das práticas a que este sujeito esteve exposto dentro do ambiente escolar. Os outros sujeitos utilizam a sua relação com a leitura para discutir o texto e situa-lo no momento sócio-histórico e isso reflete o uso de um outro tipo de letramento que não necessariamente tenha sido desenvolvido a partir de práticas impostas por instituições.

Constatamos, a partir dessas análises, que ocorreu uma sobreposição de letramentos no sentido em que os sujeitos demonstram em alguns momentos da interação indícios de estarem fazendo uso do letramento escolar e na seqüência passam a fazer uso de outros tipos de letramento no momento em que iniciam a discussão do texto e expõe suas idéias, momento este em que detectamos a fuga da prática de letramento. Os sujeitos passam a discutir um texto paralelo e a fazer inferências que remetem aos seus outros saberes, relacionados aos outros tantos letramentos dos quais fazem uso dentro dos grupos sociais e do momento histórico do qual são participantes. O que ocorre com esses sujeitos parece ser uma mudança de relevância ou de foco no momento em que demonstram deixar de se preocupar com a questão lingüística e passam a se preocupar com aspectos mais profundos que são despertados em função do assunto de que o texto trata.

Ainda sobre a preocupação com a questão lingüística, é sabido que existem teorias que defendem a idéia de que alguns falantes, nativos ou não, podem ter domínio quase que perfeito da língua e ainda assim não sabem como utilizá-la de forma socialmente adequada. Isso está relacionado com saber dizer a coisa certa na situação certa. Por outro lado, alguns falantes que não gozam de total domínio da língua e ainda assim se mostram capacitados a utilizar a mesma de forma socialmente correta. Com base nisso, identificamos que os sujeitos analisados em muitas ocasiões durante a discussão dos textos mesmo cometendo “erros lingüísticos” parecem não dar importância ao fato de ainda não dominarem totalmente a língua, mas se mostram

bastante envolvidos com a discussão, por que naquele momento o que importa é construir o significado daquele texto e situá-lo no momento sócio histórico, observando todos seus significados sociais e políticos e não produzir enunciados gramaticalmente e estruturalmente perfeitos.

Um outro aspecto que julgamos relevante durante a análise do fenômeno em questão foi o conceito de Discursos, conceito esse que se aproxima dos conceitos de modelos culturais, diferentes letramentos e diferentes práticas de letramento, todos esses relacionados ao letramento enquanto prática social. Foi com base nesse conceito que procuramos entender a forma como as respostas dadas ao questionário aplicado no início da coleta poderiam trazer luz à compreensão da relação que os sujeitos estabelecem com a leitura e seu impacto no desempenho dos mesmos enquanto leitores de textos autênticos em Inglês. Dessa forma, concluímos que essa relação que os alunos estabelecem com a leitura seria um dos tipos de Discurso Primário que eles adquiriram e esse Discurso Primário é que modela a forma como eles se tornaram leitores dos mais variados tipos de textos nessa fase atual de suas vidas, momento em que dispõe de vários outros Discursos Secundários, ou letramentos, e que continuam adquirindo e aprendendo outros.

Sabemos que ao longo de um processo de investigação científica, em especial quando se trata de uma investigação de cunho etnográfico, algumas perguntas que surgem ao longo das análises acabam por não serem respondidas imediatamente e talvez isso se deva ao fato de que, para conseguir tais respostas, outra investigação precise ser iniciada. No entanto julgamos pertinente registrar aqui as outras perguntas que surgiram durante esta pesquisa como fonte de inspiração para futuras investigações:

-Os sujeitos analisados que fogem à prática de letramento durante a interação o fazem por não a reconhecerem?

-O não reconhecimento dessa prática é consequência do lugar ocupado pelo letramento escolar para esses sujeitos?

-Os sujeitos percebem a prática, mas fogem a ela voluntariamente talvez por influência do ambiente escolar em que se encontram durante a interação?

-Seria possível identificar o mesmo fenômeno se tivessem sido utilizados textos em Português (LM dos sujeitos focais) ou esse fenômeno está intimamente relacionado à construção do letramento em LE?

Para concluir nosso trabalho faz-se necessário dizer que a nossa perspectiva é de que quando um indivíduo está envolvido em práticas sociais que o levam a fazer uso de textos escritos de forma crítica não existe espaço para que ele faça uma leitura neutra do mundo a sua volta e por conta disso, acreditamos que uma das responsabilidades do professor e, neste caso, do professor de LE, é fazer com que os alunos possam ler textos autênticos na língua alvo e também em sua língua materna, de forma crítica, indo além da simples decodificação dos elementos gráficos e sim decodificando o que cada texto quer dizer dentro de cada prática de um determinado grupo social e os impactos que isso pode provocar em suas vidas.

BIBLIOGRAFIA

Anderson, R.C. and Pearson, P.D. *A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension*. In Carrell, P., Devine, J. and Eskey, D.E. (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press. pp. 37-55. 1988.

Barton, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishers. 1994.

Baynham, M. *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. London, New York. Longman. 1995.

Bloomfield, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart, and Winston. 1933.

Breen, M. P. and Candlin, C.N. *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. *Applied Linguistics* 1/1: 89-112. 1980.

Brooks, N. *Language and language learning: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and Company. 1960.

Busnardo, J. e Braga, D.B. *Metacognition and Foreign Language Reading: Fostering Awareness of Linguistic Form and Cognitive Process in the Teaching of Language Through Text*. *Lenguas Modernas*, 20: 129-149. 1993.

_____ *A contribuição do ensino de leitura para a deformação do leitor*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 3: 23-36. 1984.

Busnardo, J. e Moraes, M.G. *Negociando o sentido. Elogio da Ignorância*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 1: 9-33. 1983.

Carrell, P. and Eisterhold, J.C. *Schema theory and ESL reading pedagogy*. In Carrell, P., Devine, J. and Eskey, D.E. (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*.

Cambridge University Press. pp. 73-92. 1988.

Clarke, M.A. *Reading in Spanish an English: Evidence from adult ESL students.* Language learning 29/1:121-50. 1979.

_____. *The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance.* Modern Language Journal, 64/2:203-9. 1980.

Cummins, J. *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters.* Working papers in Bilingualism 19: 197-205. 1979.

_____. *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students'* in *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework.* Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles: 3-49. 1981.

Cziko, G.A. *Differences in first and second language reading: The use of syntactic, semantic and discourse constraints.* Canadian Modern Language Review 34/3: 473-89. 1978.

Dale, R. et ali (Eds). *Schooling and Capitalism – Open University.* 1976

Erazmus, E.T. *Second Language composition teaching at the intermediate level.* Language Learning, 10:25-31. 1960.

Erickson, F. *Qualitative methods in research on teaching.* In Wittrock, M. C. (Eds). *Handbook of Research on Teaching.* New York: MacMillan. 1986.

Eskey, D.E. *Theoretical Foundations.* In Dubin, F. and Eskey, D.E. (Eds.). *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes.* Reading, MA. Addison-Wesley Publishing Company. pp. 3-23. 1986.

Finocchiaro, M. *English as a second language: From theory to practice.* New York: Regents. 1964.

- Freire, P.** *Pedagogy of the oppressed*. New York. Herder and Herder. 1970.
- _____. *Education for critical consciousness*. New York. The Seabury Press. 1973.
- _____. *The importance of the act of reading*. *Journal of Education*, 165(1), p. 5-11. 1983.
- _____. *Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire*. *Language Arts*, 62(1), p. 15-21. 1985.
- Freire, P. and Macedo, D.** *Literacy: reading the word and the world*. London. Routledge. 1987.
- Gee, J. P.** *Social Linguistics and Literacies: Ideologies in Discourses*. London. Taylor and Francis. 1996.
- _____. *The social mind: Language, Ideology and Social Practice*. New York. Bergin and Garvey. 1992.
- Goodman, K.S.** *Psycholinguistic universals in the reading process*. *Journal of Typographic Research*, 4, pp. 103-110. 1970.
- Grabe, W. and Stoller F.L.** *Teaching and Researching Reading*. London and New York. Longman. 2002.
- Graff, H.J.** *The literacy myth: Literacy and social structure in the 19th century*. City Academic Press. 1979.
- Halliday, M.A.K.** *Language as a social semiotic*. London. Edward Arnold. 1978.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R.** *Language, Context, Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford. Oxford University Press. 1989.
- _____. *Cohesion in English*. London. Longman. 1976.

Heath, S. B. *Oral and Literate Traditions*. International Social Science Journal, 99, pp. 41-58. 1984.

_____. *Ways with words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge. Cambridge University Press. 1983.

_____. *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. Language in Society, II, PP. 49-76. 1982.

Howatt, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1984.

Hymes, D. *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*. Washington, D.C. Center of Applied Linguistics. 1980.

_____. *The ethnography of speaking*. In Gladwin, T. and Stutervant, W. (eds.) *Anthropology and Human Behaviour*. Anthropological Society of Washington. 1962.

_____. *Competence and Performance in Linguistic Theory*. (p.3-28) in Huxley, R and Ingram, E. (Eds): *Language Acquisition: Models and Methods*. London. Academic Press. 1971.

Jones, V. e Kay, S. *American Inside Out. Student's Book. Intermediate*. Oxford. MacMillan Education. 2003.

Kato, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolingüística*. São Paulo. Ática. 1986.

Kilborn, K. *Sentence processing in a second language: The timing of transfer*. Language and Speech 32: 1-23. 1989.

Kleiman, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3 ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001 In ROJO, R. (org).

Kolers, P.A. *Reading and talking bilingually*. American Journal of Psychology 79/3:357-76. 1966.

Kramersch, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press. 1993.

Lado, R. *Language Teaching: A scientific approach*. New York: MacGraw-Hill. 1964.

Lankshear, C. *Getting it right is hard: redressing the politics of literacy in the 1990s*. In P. Cormack (Ed.) *Selected Papers from the 16th ARA National Conference*. South Australia: Australian Reading Association. 1991.

_____. *Curriculum as literacy: reading and writing in "New Times"*. In Green, B. (ed.) *The insistence of the letter: Literacy studies and curriculum theorizing*. pp. 154-174. London. Falmer Press. 1993.

_____. *Critical Literacy*. Canberra, Australia: Australian Curriculum Studies Association. 1994.

Manguel, A. tradução Pedro Maia Soares. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras. 2004.

Matsuda, P. K. *Reexamining Audiolingualism: on the Genesis of Reading and Writing in L2 Studies*, in Belcher, D. and Hirvela, A. (Eds), *Linking Literacies: Perspectives on L2 Reading-Writing Connections*. Ann Arbor: University of Michigan Press, pp. 84-105. 2001.

McKay, S. L. *Literacy and Literacies*. In McKay, S. L and Hornberger, N. H. (Eds.) *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press. pp.421- 445. 1996/2001.

Mack, M. *A study of semantic and syntactic processing in monolinguals and fluent bilinguals*. *Journal of Psycholinguistics Research* 15:463-89. 1986.

MacNamara, J. *The effects of instruction in a weaker language*. *Journal of Social Issues* 23/2:121-35. 1967.

Moita Lopes, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.* Campinas, Mercado de Letras. 1996.

Mueller, M. *Cultural literacy and foreign language pedagogy.* ADFL Bulletin 22/2:19-24. 1991.

Proust, M. tradução Carlos Vogt. *Sobre a leitura.* Campinas: Pontes, 2003.

Ribeiro, V.M. (org) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.* Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001. pp.-43.

Rivers, W.M. *Teaching foreign language skills.* Chicago: University of Chicago Press. 1968.

Rojo, R. (org) *Alfabetização e letramento.* Campinas: Mercado de letras. 1998.

Rumelhart, D.E. *Understanding and summarizing brief stories.* In LaBerge, D. and Samuels, S.J. (Eds.). *Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension.* Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum. 1977. Pp.265-303.

Scribner, S. and Cole, M. *The psychology of literacy.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

Signorini, I. (org) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.* Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

Soares, M. *Letramento: um tema em três gêneros.* 2ed. B.Horizonte: Autêntica, 2002.

Street, B.V. *Literacy in theory and practice.* Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

_____ (org) *Cross cultural approaches to literacy.* Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

Sweet, H. *The practical study of languages: A guide to for teachers and learners.* London: Oxford University Press. 1899/1964.

Terzi, S. B. *A construção da Leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados.* São Paulo: Pontes. 1995/2002.

_____ *Afinal, para quê ensinar a língua escrita? A formação do cidadão letrado.* Revista Faced nº7, pp. 227-240. Revista da FACHED. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA. 2003.

Tfouni, L.V. *Letramento e alfabetização.* 5ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.* Campinas, SP. Pontes. 1988

Wertsch, J.V. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action.* Cambridge, MA. Harvard University Press. 1991.

Whiters, G. *Three versions of “critical literacy”.* English in Australia, 89. p. 72-79. 1989.

Widdowson, H. G. *Teaching Language as Communication.* Oxford. Oxford University Press. 1978.

YIN, R.K. *Estudo de caso Planejamento e Métodos,* tradução Daniel Grassi. 2ªed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1:

- Texto 1

Aides outline Bush State of Union address

From John King

CNN Washington Bureau

WASHINGTON (CNN) -- President Bush in his State of the Union address Wednesday night will offer some new details of how he wants Congress to revamp the Social Security program and voice optimism that the election of a new Palestinian leadership opens the door to reviving the Middle East peace process, senior aides said Tuesday.

President Bush will make his address at 9 p.m. ET (0200 GMT Thursday).

He will talk about goals for the U.S. military mission in Iraq but will not agree with Democrats who have called on the White House to offer an exit timetable in the wake of the Iraq elections, the aides said.

Previewing the speech to reporters, a senior administration official said it is a "unique" speech in that it so closely follows the president's second inaugural address, and offers Bush an opportunity to build on the "ideals" outlined in that speech and make clear his specific goals and legislative blueprint for the second term.

Without applause, the speech runs about 40 minutes. Bush had two run-throughs with a Teleprompter on Monday and two more were on his schedule Tuesday. The first half of the speech will be dedicated to domestic issues, the second to foreign policy.

Much of the domestic agenda will be familiar, as Bush calls on Congress to pass legal reforms, his energy program, job-training initiatives and changes to immigration laws.

But the signature domestic theme will be Social Security, and without offering any new specifics themselves, senior aides promised Bush would give a more detailed outline of how he envisions major changes to the program, including an option for younger Americans to divert some Social Security payroll taxes into private investment accounts.

The senior official who briefed reporters said Bush "will advance the ball" on Social Security and

offer examples of how he thinks what he calls "personal retirement accounts" should work.

One model Bush will cite is the thrift savings accounts available to members of Congress and federal employees.

Bush for months has said he would not negotiate with himself or in public by offering much detail on how he wants Social Security changes to unfold. But Democrats have suggested the president should offer details.

In addition, many Republicans have complained to the White House that their constituents are uneasy and that if Bush wants action this year he is going to have to provide more details and sustained leadership.

The senior official at the briefing told reporters that after Wednesday night's speech there will be no question that Bush is willing "to provide the necessary political leadership on some of the most difficult" issues involved in Social Security reform and that the speech would represent "a bold step forward in the debate."

The officials suggested Bush would provide more insight on where he draws the line when he says he does not want the program changed for those "at or near retirement."

The official repeatedly refused to answer when asked if Bush would acknowledge that benefits guaranteed now would have to be reduced to put the program on a better long-term fiscal footing. But he suggested the president would make clear there are difficult choices to be made, and would offer a detailed description of the current financial forecast, making clear his view that if changes are not made then benefit cuts and payroll tax increases will be necessary in the future.

In the half of the speech dedicated to domestic issues, Bush will say his budget for next year will require tough choices and suggest to Congress it is a "perfect opportunity to join him in a spirit of fiscal discipline."

Democrats have blamed the Bush tax cuts for the record deficits, and many fiscal conservatives in the Republican ranks also have complained about what they consider to be far too generous increases in government spending in the first Bush term.

In the half of the speech dedicated to international issues, Bush will claim progress in both Iraq and Afghanistan, among other places, in combating terrorism and advancing freedom.

On Iraq, he will cite the elections as a historic step but also make clear the U.S. military mission will not be complete until Iraq takes additional steps toward self-government and until there is significantly more progress in training and equipping Iraqi security forces.

Aides promise an upbeat assessment of the prospects for reviving the Middle East peace process, and a pledge by Bush to fully involve the United States in that effort.

And while steering clear of an "Axis of Evil" formulation, he will speak of the nuclear showdowns with Iran and North Korea, making clear that he continues to believe both can be resolved through diplomacy.

Find this article at:

<http://www.cnn.com/2005/ALLPOLITICS/02/01/sotu.preview/index.html>

- Glossário do Texto 1:

This is a Glossary taken from the Cambridge on line Dictionary to help you while reading the text.

aide [Show phonetics]

noun [C]

a person whose job is to help someone important, such as a member of a government or a military officer of high rank:

a senior government aide

an aide to the Prime Minister

address [Show phonetics]

noun [C]

a formal speech:

She gave an address to the Royal Academy.

in the wake of

If something happens in the wake of something else, it happens after and often because of it:

Airport security was extra tight in the wake of yesterday's bomb attacks.

revamp [Show phonetics]

verb [T] INFORMAL

to change or arrange something again, in order to improve it:

We revamped all the management system, but the business is doing no better than it was before.

blueprint [Show phonetics]

noun [C]

1 a photographic copy of an early plan for a building or machine

2 an early plan or design which explains how something might be achieved:

It is unlikely that their blueprint for economic reform will be put into action.

run-through [Show phonetics]

noun [C]

when you perform or play something from beginning to end in order to practise it quickly:

We've got time for one more run-through before the concert.

policy (PLAN) [Show phonetics]

noun [C]

a set of ideas or a plan of what to do in particular situations that has been agreed officially by a group of people, a business organization, a government or a political party:

They believe that the European Community needs a common foreign and security policy.

*What is your party's policy **on** immigration?*

envisage [Show phonetics]

verb [T] (US ALSO **envision**) SLIGHTLY FORMAL

1 to imagine or expect as a likely or desirable possibility in the future:

Train fare increases of 5% are envisaged for the next year.

[+ *that*] *It's envisaged **that** the building will start at the end of this year.*

[+ *ing* form of verb] *When do you envisage **finishing** the project?*

[+ question word] *It's hard to envisage **how** it could have happened.*

2 to form a mental picture of something or someone you have never seen:

He wasn't what I'd expected - I'd envisaged someone much taller.

divert (CHANGE DIRECTION) [Show phonetics]

verb [T]

1 to cause something or someone to change direction:

Traffic will be diverted through the side streets while the main road is resurfaced.

*Our flight had to be diverted **to** Stansted because of the storm.*

2 to use something for a different purpose:

*Should more **funds/money/resources** be diverted **from** roads **into** railways?*

payroll [Show phonetics]

noun

1 [C] a list of the people employed by a company showing how much each one earns:

a payroll tax

McDermot Software is growing fast, adding another 100 employees to its payroll over the last year.

2 [C usually singular] the total amount of money paid to the people employed by a particular company:

With debts of \$4 million and a monthly payroll of \$1.2 million, the venture is clearly heading for trouble.

brief (GIVE INSTRUCTIONS) [Show phonetics]

verb [T] FORMAL

to give someone instructions or information about what they should do or say:

*We had already been briefed **about/on** what the job would entail.*

retirement [Show phonetics]

noun

1 [C or U] when you leave your job and stop working, usually because you are old:

*Many teachers over the age of 50 are **taking early** retirement.*

*What is the normal retirement **age** in this country?*

2 [U] the period in someone's life after they have stopped working because they reached a particular age:

We wish you a long and happy retirement.

thrift (AVOIDING WASTE) [Show phonetics]

noun [U]

the careful use of money, especially by avoiding waste

unfold (DEVELOP) [Show phonetics]

verb

1 [I] If a situation or story unfolds, it develops or becomes clear to other people:

*Like a lot of people, I've watched the **events** of the last few days unfold on TV.*

As the plot unfolds, you gradually realise that all your initial assumptions were wrong.

2 [T] FORMAL to tell someone about something, especially a plan, and explain it in detail:

I've arranged a lunch with him next Thursday at which I intend to unfold my proposal.

sustained [Show phonetics]

adjective

1 continuing for a long time:

The president's speech was greeted by sustained applause.

2 determined:

We must make a sustained effort to get this task finished this week.

bold (NOTICEABLE) [Show phonetics]

adjective

strong in colour or shape, and very noticeable to the eye:

They painted the kitchen in bold colours - crimson, purple and blue.

acknowledge [Show phonetics]

verb [T]

to accept, admit or recognize something, or the truth or existence of something:

[+ *ing* form of verb] *She acknowledged **having** been at fault.*

[+ *that*] *She acknowledged **that** she had been at fault.*

You must acknowledge the truth of her argument.

*Historians generally acknowledge her **as** a genius in her field.*

[+ object + *to* infinitive] *She is usually acknowledged **to** be one of our best artists.*

They refused to acknowledge (= to recognize officially) the new government.

*Please acknowledge **receipt of** (= say that you have received) this letter.*

*He didn't even acknowledge my **presence** (= show that he had seen me).*

The government won't even acknowledge the existence of the problem.

refuse (SAY NO) [Show phonetics]

verb [I or T]

to say that you will not do or accept something:

He asked me to give him another loan, but I refused.

He's in trouble but he's refused all (my offers of) help.

[+ *to* infinitive] *On cold mornings the car always refuses **to** start.*

[+ two objects] *The local council refused him planning permission to build an extra bedroom.*

footing (SITUATION) [Show phonetics]

1 the way in which something operates and the set of conditions that influences it:

The council wants to put the bus service on a commercial footing.

forecast [Show phonetics]

noun [C]

a statement of what is judged likely to happen in the future, especially in connection with a particular situation, or the expected weather conditions:

economic forecasts

The **weather** forecast said it was going to rain later today.

issue (SUBJECT) [Show phonetics]

noun [C]

a subject or problem which people are thinking and talking about:

environmental/ethical/personal issues

*As employers we need to be seen to be **addressing** (= dealing with) these issues sympathetically.*

*Don't worry about who will do it - that's just a **side** issue (= not the main problem).*

budget (FINANCIAL PLAN) [Show phonetics]

noun

1 [C or U] a plan to show how much money a person or organization will earn and how much they will need or be able to spend:

*The firm has **drawn up** a budget for the coming financial year.*

*Libraries are finding it increasingly difficult to remain **within** (their) budget.*

2 [C] the amount of money you have available to spend:

an annual budget of £40 million

blame [Show phonetics]

verb [T]

to say or think that someone or something did something wrong or is responsible for something bad happening:

Don't blame me (= It is not my fault) if you miss the bus!

*Hugh blames his mother **for** his lack of confidence.*

*Hugh blames his lack of confidence **on** his mother.*

*You can't really blame Helen **for** not wanting to get involved.*

upbeat [Show phonetics]

adjective INFORMAL

full of hope, happiness and good feelings:

Live music and a parade set an upbeat mood for the official opening.

NOTE: The opposite is **downbeat**.

assess [Show phonetics]

verb [T]

to judge or decide the amount, value, quality or importance of something:

The insurers will need to assess the flood damage.

*They assessed the cost of the flood damage **at** £1500.*

Examinations are not the only means of assessing a student's ability.

It's too early to assess the long-term consequences of the collapse of the Soviet Union.

[+ question word] *We need to assess **whether** the project is worth doing.*

assessment [Show phonetics]

noun [C or U]

Both their assessments of production costs were hopelessly inaccurate.

pledge [Show phonetics]

verb [T]

to make a serious or formal promise to give or do something:

*We are asking people to pledge their **support** for our campaign.*

*If you join the armed forces, you have to pledge **allegiance** to your country.*

So far, £50 000 has been pledged (= people have promised to pay this amount) in response to the appeal.

[+ to infinitive] *Both sides have pledged **to** end the fighting.*

*I've been pledged **to** secrecy.*

steer clear of

to avoid someone or something which seems unpleasant, risky or dangerous:

Her speech steered clear of controversial issues.

They warned their children to steer clear of drugs.

showdown [Show phonetics]

noun [C]

an important argument which is intended to end a disagreement that has existed for a long time:

*The President is preparing for a showdown **with** his advisers **over** his plans to reform the economy.*

*Millions of dollars were spent on lawyers in a courtroom showdown **between** the two companies.*

the Axis noun

the countries, including Germany, Italy and Japan, that fought against the Allies in World War

Two:

the Axis powers/nations

ANEXO 2:

- Texto 2

Bush in Brazil subsidies promise

By Tom Gibb
BBC News, Brasilia

President George W Bush has told his Brazilian counterpart, Luiz Inacio Lula Da Silva, that the US will work towards eliminating its agricultural subsidies.

This, he said, was fundamental to move towards free trade around the world.

However, the move would depend on European willingness to do the same thing, Mr Bush said.

And in an apparent swipe at Venezuelan President Hugo Chavez, he accused some nations of rolling back the democratic progress of the last 20 years.

Mr Bush gave his vision for the economic and democratic development of the Americas in a speech later on Sunday to political and business leaders in Brasilia.

On his way to meetings in the Brazilian capital, Mr Bush drove past a small but noisy group of protesters who shouted insults and burned his effigy.

Shared vision

Both presidents gave short statements before sitting down to a barbeque together at the Brazilian presidential retreat.

President Lula spoke of a growing partnership between the two presidents for whom this is their third meeting.

He said a shared vision of democracy, the spread of liberty and human rights allowed them to discuss their differences over free trade with respect and frankness.

He said they both agreed that eliminating US and European farm subsidies, which he said makes trade unfair, was the key to success in upcoming World Trade Organisation (WTO) talks.

In reply, President Bush promised to work together with Brazil to do this but he said the US could only reduce subsidies to its farmers if Europe were willing to do the same.

'Chavez swipe'

In the main speech of his Latin American tour later in the day, Mr Bush warned of countries that sought to roll back the democratic progress by playing on fear, pitting neighbour against neighbour and blaming others for their failures.

"A country that divides into factions and dwells on old grievances move forward and risks sliding back into tyranny," Mr Bush said.

"A country that unites all its people behind common ideals will multiply in strength and confidence."

At the recent summit of the Americas in Argentina, Mr Bush had avoided talking about President Chavez, despite inflamed speeches from the Venezuelan leader blaming US interference for Latin America's ills.

President Bush is now on his way to Panama, the last stop of a brief tour in Latin America.

Story from BBC NEWS:

<http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/1/hi/world/americas/4411668.stm>

- Glossário do Texto 2

This is a Glossary taken from the Cambridge on line Dictionary to help you while reading the text.

counterpart /'kaʊn.tə.pɑ:t/ us /-t̩ə.pɑ:rt/

noun [C]

a person or thing which has the same purpose as another one in a different place or organization:

The Prime Minister is to meet his European counterparts to discuss the war against drugs.

subsidy /'sʌb.sɪ.di/

noun [C]

money given as part of the cost of something, to help or encourage it to happen:

The company received a substantial government subsidy.

*The government is planning to abolish subsidies **to** farmers.*

willing /'wɪl.ɪŋ/

adjective

I be willing (to do sth) to be happy to do something if it is needed:

If you're willing to fly at night, you can get a much cheaper ticket.

You said you needed a volunteer - well, I'm willing.

*Apparently John and Gabriel are willing **for** us to use their garden.*

willingness /'wɪl.ɪŋ.nəs/

noun [S or U]

[+ to infinitive] *She shows a willingness **to** work on her own initiative.*

swipe (CRITICISM) /swaɪp/

noun [C usually singular]

a criticism of someone or something, or an attempt to damage or annoy them:

*In a recent interview, she **takes** a swipe **at** the theatre management.*

effigy /'ef.ɪ.dʒi/

noun [C]

a model or other object which represents someone, especially one of a hated person which is

hung or burnt in a public place:

Crowds marched through the streets carrying burning effigies of the president.

retreat (POSITION) /rɪ'tri:t/

[C] a private and safe place:

a country/mountain/lakeside retreat

spread /spred/

verb [I or T] **spread, spread**

to (cause to) cover, reach or have an effect on a wider or increasing area:

The fire spread very rapidly because of the strong wind.

*It started off as cancer of the liver but it spread **to** other areas of the body.*

frankness /'fræŋk.nəs/

noun [U]

honesty:

A lot more frankness is needed in sex education if we are to reduce the number of teenage pregnancies.

upcoming MAINLY US /'ʌp,kʌm.ɪŋ/

adjective [before noun] (UK USUALLY **forthcoming**)

happening soon:

Tickets are selling well for the group's upcoming concert tour.

sought /sɔ:t/ US /sɔ:t/

past simple and past participle of seek

seek (TRY) /si:k/

verb [I + to infinitive] **sought, sought** FORMAL

to try or attempt:

*They sought **to** reassure the public.*

pit sb/sth against sb/sth

phrasal verb

to cause one person, group or thing to fight against or be in competition with another:

It was a bitter civil war, that pitted neighbour against neighbour.

[R] The climbers pitted themselves against the mountain.

dwell on *sth*

phrasal verb

to keep thinking or talking about something, especially something bad or unpleasant:

In his speech, he dwelt on the plight of the sick and the hungry.

grievance /'gri:vənts/

noun [C or U]

a complaint or a strong feeling that you have been treated unfairly:

A special committee has been appointed to handle prisoners' grievances.

*Bill still **harbours/nurses** a grievance **against** his employers for not promoting him.*

The small amount of compensation is a further source of grievance to the people forced to leave their homes.

summit (MEETING) /'sʌm.ɪt/

noun [C]

an important formal meeting between leaders of governments from two or more countries:

*a summit **meeting***

World leaders will meet next week for their annual economic summit.

ANEXO 3:

- Textos e atividades extraídos do livro didático *Inside Out Intermediate B* utilizado no curso de Inglês em que os dados foram coletados.

SLEEP SURVEY REPORT

According to recent medical research, sleeping more than nine hours or less than six hours a night can shorten your life expectancy. Those who are likely to live longest are people who regularly get between seven and eight hours a night.

A survey of 1,000 adults conducted by the Better Sleep Council (BSC) found that few people understand the important role sleep plays in normal daily brain functions, and many people actually reduce their brain power by getting too little sleep.

One in three adults admit that they do not get enough sleep, and lack of sleep is

leaving millions of people without the energy to work as hard as they should.

Although a large number of people say that they need to be mentally alert in their work, over half of the people interviewed say that they sleep just under seven hours a night during the week.

On the other hand, most of the people interviewed say that they sleep more than seven hours a night on weekends. This suggests that a significant number of people try to catch up on their sleep on weekends instead of getting enough sleep during the week, when they need it most.

According to this survey, nearly half of the population

believes that the brain rests when the body sleeps. In fact, the opposite is true.

Sleep allows the brain to go to work, filing and storing the day's events. "Most people incorrectly think the brain is resting or recuperating during sleep.

Actually, some parts of the brain are more active when you're asleep," confirms Dr. Mark Mahowald, director of the Minnesota Regional Sleep Disorders Center.

"Your brain is like a cluttered desktop at the end of the day. At night, when you're asleep and no more information can be put on the desk, or in your brain, your brain can then file away the information." ●

Report writing

- 1 Work with a partner. Write five questions to ask people about their sleep habits, using the words and expressions in the box.

dream have nightmares talk in your sleep snore sleepwalk
sleep on your back, on your side, or on your front take a nap alarm clock
feel sleepy suffer from insomnia yawn fall asleep while traveling
fall asleep in front of the television early bird night owl go without sleep
in a double bed sleep late on weekends

LANGUAGE TOOLBOX

According to recent medical research/a recent survey ...

A new survey of ... conducted by ... found that ...

On the other hand, ... This suggests that a significant number ...

In fact, ...

Actually, ...

- 2 Now ask other students in the class all five questions and write down their answers.
- 3 Write sentences reporting the results of your survey. Use expressions from the Language Toolbox to help you.



Interview with Jon Bon Jovi

- 1 What do you know about Jon Bon Jovi?
- 2 In the interview below, he answers some of the following questions:
 - a) If you could be anywhere in the world right now, where would you like to be?
 - b) What do you do in your spare time?
 - c) Who would you most like to have lunch with?
 - d) What makes you angry?
 - e) What would surprise people most about you?
 - f) If your best friend were about to marry someone you thought was totally unsuitable for him, would you give an honest opinion?
 - g) What scares you?
 - h) If an old flame invited you to dinner, would you go?
 - i) If you could change anything, what would it be?
 - j) What's the best thing about your work?

Match a question to each of his answers.

Q&A JON BON JOVI

1 _____ ?

My mother. At the peak of Bon Jovi's early success, the group went through a period of real extravagance. We hired private planes, chartered the biggest yachts in the world, took all our friends on vacation to exotic islands, brought each other Ferraris and gave our parents expensive presents. But Mom would always much rather I went over for Sunday dinner instead of buying her another gift.

2 _____ ?

Being a rock 'n' roll star is not as romantic as people think. It's actually a very strenuous job—especially when you're on the road 240 days a year. Songwriting, creating something that you can have forever, is what gives me the greatest thrill.

3 _____ ?

People who come to interview me and only want to talk about my hairstyle.

4 _____ ?

I'd spend more time with my wife, Dorothea, and my kids, Stephanie and James. I take them with me whenever possible. They all came to live with me in London for three months while I was filming the thriller *The Leading Man*, but I still don't see enough of them.

5 _____ ?

I used to worry about living up to the success of the last record, especially after *Slippery When Wet* sold 14 million copies. But these days, I'm much more relaxed, and personal artistic satisfaction means more than commercial success.

6 _____ ?

That I'm not out on the town every night. When I was in London filming, I would drive to work at 6 A.M. and see people coming out of the clubs and feel thankful that I'd had a good night's sleep. I'm all for going out for a night at a bar every once in a while, but you can't do it every night.

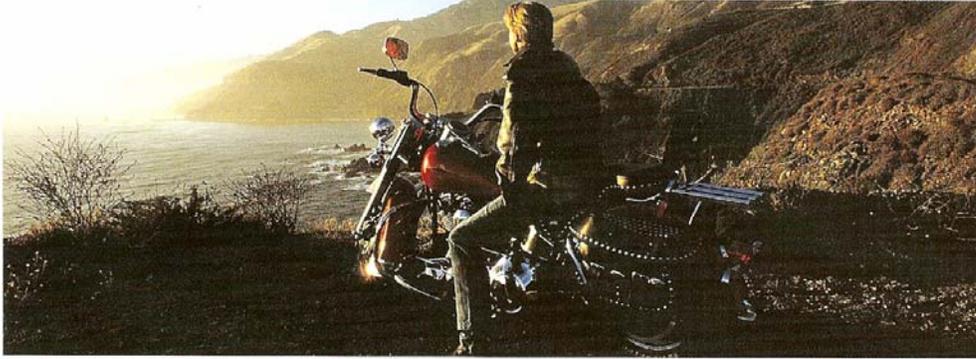


(Adapted from *Concise*, October 1997)

- 3 Work in small groups and discuss your own answers to the questions in 2 above.

Coast to Coast

- 1 Read this account of Nick Campbell's motorcycle trip across the U.S. What problems did he have?



NICK CAMPBELL sat at the side of the road and wondered what to do next. He looked at the secondhand Harley Davidson he'd bought from a backstreet garage back home in Miami at the beginning of his trip six weeks before.

For years he had dreamed of crossing the United States from east to west by motorcycle and he'd finally decided that it was now or never. He'd given up his job, sold his car, and set off for the trip of his dreams. He'd been lucky, or so he thought, to find this old Harley Davidson and had bought it for a very reasonable price—it had cost him just \$600. But three miles from Atlanta, he had run out of luck. The motorcycle had broken down.

He pushed the bike into town and found a garage. The young mechanic told him to leave the bike overnight and come back the next day. The following morning, to his surprise, the man asked if the bike was for sale. "No way," he replied. He paid his bill and hit the road.

When he got to Kansas, the old machine ran out of steam again. This time Nick thought about selling it and buying something more reliable, but he decided to keep going. When the bike was working well, he loved it.

However, in Denver, Colorado, the bike broke down yet again, so he decided to take it to a garage and put it up for sale. The mechanic told him to come back in the morning.

The next day, to his amazement, the man offered him \$2,000. Realizing the man must be a little crazy, but clearly not short on cash, Nick asked for \$3,000. The man agreed, and they signed the papers. Then the mechanic started laughing. In fact, it was several minutes before he could speak, and when he could he said, "That's the worst deal you'll ever make, boy." He...

(Adapted from *The Independent on Sunday*, February 22, 1998)

- 2 Discuss the following in small groups.
 - a) How much did Nick pay for the bike?
 - b) How much did he sell it for?
 - c) How much money did he make from the sale?
 - d) Guess why the mechanic said, "That's the worst deal you'll ever make, boy."
 - 3 Now read the real ending to the story on page B139. Do you think the mechanic was fair? How do you think Nick felt?
- Anecdote**
- 4 Think back to a trip you have taken. You are going to tell a partner about it. Choose from the list the things you want to talk about. Think about what you will say and what language you will need.
 - Where was the trip from, and where was it to?
 - What form of transportation did you use?
 - Who did you go with?
 - How much time did you spend preparing for it?
 - What did you take with you?
 - What was the weather like?
 - How long did it take you?
 - How many times did you stop along the way? What for?
 - Did anything unusual or unexpected happen?
 - Would you go on the same trip again? Why/Why not?
 - 5 Tell your partner about the trip. Give as much detail as possible.