

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

CRISTIANA SANTOS LIMA

LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO
EM UMA ESCOLA PÚBLICA

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

SÃO PAULO
2009

CRISTIANA SANTOS LIMA

LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO
EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação de Mestrado apresentada à
Banca Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em Lingüística
Aplicada e Estudos da Linguagem sob
a orientação da Prof^a Dr^a Maria
Antonieta Alba Celani.

São Paulo

2009

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela infinita bondade.

À minha mãe, pelo amor e apoio incondicionais.

À Prof^a. Dr^a. Maria Antonieta Alba Celani, pela firme orientação.

Aos alunos desta pesquisa, por me permitirem investigar suas experiências de aprendizagem.

À Prof^a. Izabel Maria da Silva, pelo incentivo, pelo carinho em me atender nos momentos de dúvida e pelos esclarecimentos sempre preciosos sobre o rigoroso mundo acadêmico.

A todos os colegas, pelo incentivo e pela amizade carinhosa.

Aos Mestres do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC - SP, pelos conhecimentos compartilhados e pelos cursos de excelência ministrados.

Aos Professores Doutores Fábio Villani e Mara Sophia Zanotto, por contribuírem valiosamente para esta Pesquisa no Exame de Qualificação.

À Bianca Torres, pela impressionante organização e competência com o que desenvolve suas funções junto ao Programa Bolsa-Mestrado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelo programa Bolsa-Mestrado, que possibilitou a realização deste estudo.

Cristiana Santos Lima

Letramento em língua inglesa: um estudo de caso em uma escola pública

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar se uma unidade didática reelaborada seguindo os eixos de conteúdo presentes nos PCN – Língua Estrangeira pode contribuir para o desenvolvimento da escrita à luz dos estudos sobre letramento. As diretrizes seguidas foram da pesquisa qualitativa para coletar e analisar os dados.

A presente investigação concluiu que as tarefas relacionadas a leitura e a escrita constituem-se como evento de letramento escolar, mostrou também a possibilidade para o desenvolvimento da escrita. Identificou-se também uma receptividade favorável dos alunos às tarefas propostas na unidade didática.

Palavras-chave: letramento, PCN - LE, unidade didática; pesquisa qualitativa

Cristiana Santos Lima

Literacy in English as foreign language: a case study at a state school

ABSTRACT

This study aims at investigating whether a teaching material planned, focusing on writing and reading tasks, according to content guidelines present in PCN – Foreign Language can contribute to the development of writing in the light of a literacy approach. The guidelines followed were the ones of qualitative research methods for collecting and analyzing the data.

The present investigation concluded that the tasks related to reading and writing constitute a literacy event, it also showed the possibility for development of writing. A favorable response by students to those tasks proposed on the teaching material were also identified.

Keywords: literacy, PCN - LE, teaching material, qualitative research

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA	04
1.1 LETRAMENTO EM DIFERENTES SÉCULOS	04
1.2 LETRAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE	05
1.3 LER E ESCREVER X CONDIÇÃO SOCIAL	11
1.4 LER E ESCREVER NA ESCOLA	12
1.5 LETRAMENTO E ENSINO	13
1.6 EVENTOS DE LETRAMENTO	19
1.7 PRÁXIS E SABER LOCAL	21
1.8 LINGÜÍSTICA APLICADA CONTEMPORÂNEA	22
1.9 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – LE	25
1.10 PROPOSTA CURRICULAR - SEE	28
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	30
2.1 O ESTUDO DE CASO	30
2.2 O CONTEXTO	33
2.2.1 A ESCOLA	33
2.2.2 OS PARTICIPANTES	34
2.2.3 A PROPOSTA CURRICULAR E A UNIDADE DIDÁTICA	34
2.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	36
2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	37
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	39
CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS	40
3.1 CATEGORIZAÇÕES	40
3.2 PRÁXIS E SABER LOCAL	53
3.3 CONCLUSÃO DA ANÁLISE	55
3.3.1 PERGUNTA DE PESQUISA	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

ANEXOS		70
ANEXO I: QUESTIONÁRIO		71
ANEXO II: UNIDADE DIDÁTICA		72
ANEXO III: ENTREVISTA		79
ANEXO IV: CADERNO DE INGLÊS – SEE		80

LISTA DE TABELAS

TABELA 3.1 PREDILEÇÕES	 41
TABELA 3.2 PREDILEÇÕES APONTADAS PELOS PARTICIPANTES	 42
TABELA 3.3 PREDILEÇÕES E PRODUÇÃO TEXTUAL	 44
TABELA 3.4 LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES	 47
TABELA 3.5 LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES E RESPOSTAS	 48

INTRODUÇÃO

No Egito greco-romano, a prova de que alguém era letrado era sua capacidade de assinar o nome.

Thomas (2005)

As inquietações que me despertaram para o desenvolvimento de um estudo voltado para as questões de letramento em língua estrangeira vieram da minha experiência em sala de aula como professora de língua inglesa, atuando em uma escola pública localizada em um município da grande São Paulo. O conceito de letramento seguido no presente estudo é o explicitado por Soares (2004), que entende por letramento o uso que as pessoas *fazem* das habilidades de leitura e de escrita em uma situação específica, e de como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em suma, trata-se do conjunto de habilidades sociais referentes à leitura e à escrita, nas quais os indivíduos estão envolvidos em seu contexto social.

Ao propor um projeto de pesquisa voltado para os estudos sobre letramento, apresento algumas considerações que me conduziram à escolha de tal objeto de investigação.

Lidar com alunos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA) no meu contexto de trabalho, uma escola pública da grande São Paulo fez com que eu me deparasse com determinados problemas relacionados às habilidades de leitura e escrita. Tais inquietudes referem-se, especificamente, às dificuldades apresentadas pelos alunos quando envolvidos em um contexto de ensino, no qual sejam priorizadas as atividades de expressão escrita. Tais produções se traduzem em propostas de produções textuais em língua inglesa com língua estrangeira – LE, e em língua portuguesa como língua materna – LM. Em função desse dado é que busco compreender o processo de aquisição/aprendizagem da leitura e da escrita, bem como seus usos nas práticas sociais.

No meu contexto de trabalho, tenho me deparado com as dificuldades de escrita dos alunos. Foram essas dificuldades que me fizeram refletir sobre a elaboração de um planejamento curricular baseado em tipos de texto cujo objetivo seja desenvolver o letramento, de caráter inicial, em língua inglesa. Além disso, o trabalho foi a base para que eu pudesse obter resposta à pergunta de pesquisa que também motiva tal estudo: *uma unidade reelaborada seguindo os eixos de conteúdo presentes nos PCN – língua estrangeira pode contribuir para uma produção escrita sob a abordagem do letramento?* Para isso, a proposta

foi realizar esta pesquisa em uma classe de 7ª série do ensino fundamental.

Em 2008, a Secretaria de Estado da Educação (São Paulo) apresentou uma proposta curricular que, entre os seus propósitos, pretendia articular tipos de texto e letramento. No entanto, considerando o saber que adquiri naquela comunidade escolar, decidi reelaborar a unidade didática que constava do Caderno de Inglês e que havia sido enviada pela Secretaria de Estado da Educação. Nesse processo, não descumprir os objetivos então vislumbrados pela Proposta Curricular Língua Estrangeira Moderna, uma vez que se trata de um documento oficial.

Embora a pretensão de implantar uma unidade curricular na rede estadual de ensino seja uma política educacional promissora, dado que considera as teorizações produzidas contemporaneamente — como, por exemplo, sobre o letramento que deveria ser envolvida nas ações pedagógicas docentes, se houvesse uma capacitação para este profissional sobre os estudos de letramento — ainda assim faz-se necessária a implantação de ações que apresentem esclarecimentos sobre tais teorias. Por outro lado, questiono-me também sobre a eficácia dos Cadernos de Inglês com unidades didáticas já elaboradas, com objetivos a serem cumpridos em todas as séries, exceto para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso porque eles não consideram os pré-requisitos dos alunos de diferentes escolas, cujas realidades são diferentes. Por isso, acredito que o saber que o professor adquire em seu contexto de trabalho não seja incluído nessa ação inovadora da Secretaria da Educação. Por essa razão, considerei o conhecimento adquirido sobre a minha comunidade escolar, incluídas neste contexto as experiências de aprendizagem dos alunos, e decidi elaborar uma unidade didática adequada para aquela comunidade específica, em vez de seguir a padronização de supostos saberes.

É com o objetivo de investigar o efeito dessa unidade didática recriada que realizou a presente pesquisa em uma classe de 7ª série do ensino fundamental durante o primeiro bimestre daquele ano. Ressalto que a realização desse estudo pôde me capacitar de uma melhor forma para compreender as relações e contribuições adquiridas mediante uma unidade didática reelaborada, vislumbrando com isso o desenvolvimento do letramento em língua inglesa.

Durante a realização do levantamento bibliográfico para a fundamentação teórica, deparei-me com artigos escritos por autores brasileiros (TERRA, 2008, CAMPOS e FERREIRA, 2006), cujo tema é o letramento tanto em língua estrangeira quanto em língua materna. Tais produções indicam que há um interesse em elucidar o que vem a ser letramento, práticas sociais de leitura e escrita, e sob quais perspectivas — linguística, antropológica, sociolinguística — ele é abordado e quais os resultados a partir de cada uma.

Ao pesquisar as teorias de letramento, observei que se trata de um campo novo e que há muito o que se discutir acerca deste tema, bem como das práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004; STREET, 1984; KERN, 2000). Outros estudos (KLEIMAN, 2003, SOARES, 2004) já evidenciam uma motivação em se aprofundar sobre essa nova questão; o primeiro passo que verifico é o registro em uma proposta curricular destinada a toda a rede estadual de ensino sob essa nova perspectiva de ensino de uma língua estrangeira.

Ressalto também o desafio que representou esta pesquisa, cujo objetivo consiste em investigar a contribuição de uma unidade didática para a produção escrita em um evento de letramento. Como resultado dela, obtive a certeza de que é possível realizar um trabalho em sala de aula que se coadune com a visão de leitura e escrita enquanto práticas sociais que ocorrem no cotidiano, e que também desperte o interesse, a curiosidade e a reflexão face ao tema abordado nas aulas.

Por outro lado, ao optar pela perspectiva do letramento, pressuponho que uma proposta pedagógica baseada nessa abordagem terá de ser reiteradamente discutida, renovada, e, acima de tudo, contemporânea. Tal proposta não apresentará ações somente voltadas para o mercado de trabalho, mas também para o aspecto humanista, ou seja, ela deverá expandir horizontes, abordar outras culturas e outros modos de pensar.

Acredito no letramento como uma perspectiva a se integrar em futuras ações pedagógicas que diminuam as dificuldades dos alunos, reveladas por meio dos resultados obtidos e divulgados pela mídia acerca do desempenho deles em avaliações oficiais, em nível de ensino básico, no que se refere à leitura e à escrita. A baixa qualificação obtida por esses alunos é duramente criticada pelos meios de comunicação, que, no entanto, não mobilizam a sociedade para averiguar a causa do baixo desempenho em leitura e em escrita.

Este trabalho está dividido em 3 capítulos. No **Capítulo 1 - Revisão da literatura**, abordo alguns estudos sobre letramento considerados para este trabalho. No **Capítulo 2 - Metodologia**, discorro sobre a geração de dados, seus instrumentos e procedimentos. O **Capítulo 3 - Resultado e discussão dos dados**, mostro as categorizações evidenciadas, bem como respondo à pergunta de pesquisa tendo em vista a fundamentação teórica.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Paulo Freire (2001)

O objetivo geral deste estudo é investigar os efeitos de atividades articuladas para o letramento em língua inglesa, e o objetivo específico volta-se para a reflexão sobre uma unidade didática como objeto de ensino. Trata-se de um estudo realizado com alunos da 7ª série de uma escola pública da grande São Paulo. Considerando o objetivo deste trabalho, apresento a fundamentação teórica recorrendo às concepções de ler e escrever na Antiguidade e na contemporaneidade. Em seguida, discorro acerca do saber local e, posteriormente, da linguística aplicada.

1.1 Letramento em diferentes séculos

É notória a incorporação da palavra escrita na sociedade atual. No entanto, registra-se a identificação moderna de letramento a partir do Iluminismo do século XVIII. Convém ressaltar que nesse contexto entende-se por “letramento” a capacidade de ler e escrever. Os períodos que antecedem à Idade Moderna já enfocavam as práticas de leitura e escrita balizadas pelas necessidades de cada época.

Ao traçarmos uma retrospectiva da concepção do letramento e de seu uso, observamos que o contexto do século XVIII apresenta um legado literário, devido ao uso de documentos, inscrições e arquivos para fins governamentais nas cidades-estados, conforme explicou Thomas (2005). A autora discute também níveis de letramento e sua relevância, uma vez que ler signos simples, um jornal popular ou um livro volumoso pode ser viável para algumas pessoas, mas não para outras. Thomas (2005:14) assegura que “leitura e escrita são processos inteiramente diferentes e não necessariamente dominados pelo mesmo indivíduo”.

Ainda apresentando o letramento multifário nessa perspectiva histórica, Thomas (2005) enfatiza as diferentes modalidades por meio de outros exemplos. Segundo ela, na Idade Média, escribas e monges eram os que essencialmente escreviam; na Inglaterra do século XVI, pessoas educadas podiam somente ler e não escrever — para tal, recorria-se a um amanuense ou secretário. Por último, em Atenas, os textos literários escritos, tanto em prosa quanto em poesia, tinham um público seletivo e restrito a uma estirpe educada e seus

escreventes.

Contemporaneamente, o letramento é configurado como um elo para o desenvolvimento econômico, o pensamento racional e o fomento científico nos países em desenvolvimento, e Thomas (2005) não subtrai a importância do letramento e seus efeitos em tais contextos. Segundo os estudos de Goody (1977, 1986 *apud* THOMAS, 2005:25), escrita e letramento apresentam uma força propulsora para o pensamento lógico e científico para a burocracia e o Estado moderno e para o Direito. Endossando tais estudos, há uma outra informação que data dos primórdios da Inglaterra moderna, acerca de níveis e funções de letramento, que evidencia suas distinções. Dentre as funções, destaca-se que a escrita possibilitou a revolução científica, estruturando, provavelmente, o pensamento. Thomas (2005) explica que o letramento é modificado pela sociedade e vinculado ao sistema educacional. Infere-se, portanto, que cabe a ele desenvolver as habilidades de leitura e escrita, constituindo-se em um parâmetro a partir do qual os efeitos serão investigados. Em suma, de acordo com Thomas (2005), o letramento desencadeia os resultados de uma educação geral ocidental, bem como a realidade da sociedade.

1.2 Letramento na contemporaneidade

Para a elucidação sobre o que vem a ser letramento e sua pertinência na contemporaneidade, recorreremos aos conceitos teóricos de Street (1984): “*I shall use the term ‘literacy’ as a shorthand for the social practices and conceptions of reading and writing*” (p.1). O autor não apenas se destaca pelo conceito acima apresentado, mas pela perspectiva inovadora trazida pela sua obra, pois as perspectivas sob as quais os estudos e pesquisas sobre letramento eram antes da ordem psicológica, bem como histórica. A partir da década de 1980 (cf. MORTATTI, 2004: 102-103), Street, com *Literacy in Theory and Practice* (1984) apresentou as novas perspectivas sob as quais enfocar-se-iam os estudos e as pesquisas voltadas para o letramento, e que iriam se referir à pesquisa social e a etnográfica. Outra obra seminal é *Ways with words*, de Heath (1983). Tanto a publicação de Street quanto a de Heath consolidaram os novos estudos sobre letramento na década de 1990, quando se iniciava a nova fase do letramento, então denominada *New Literacy Studies*. Para essa nova perspectiva, destaca-se o binômio presente no modelo autônomo-modelo ideológico, proposto por Street (1984). “Modelo autônomo” é o enfoque técnico e individual sobre o letramento sem considerar as determinantes culturais e das estruturas de poder que as caracterizam no contexto social. Mortatti (2004), explicitando Soares (2004: 61-125), esclarece que o modelo

ideológico considera a dimensão social do letramento, cujo conceito apresentado em diferentes versões inclui:

[...] seu valor pragmático, isto é, a necessidade de letramento para o efetivo funcionamento da sociedade, ou em seu poder ‘revolucionário’, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas [...] (MORTATTI, 2004: 103-104).

Ainda dentre as versões acima citadas, destaco também o conceito preconizado por Kleiman e Moraes (1999). Para as autoras, o letramento constitui-se como uma habilidade indispensável, recorrente e integrada às práticas sociais de leitura e escrita presentes em nossa sociedade. Convém salientar que essas práticas de leitura e produção de textos inter-relacionam os conhecimentos no âmbito sociocultural, disciplinar e textual (KLEIMAN e MORAES, 1999: 94). Também no que diz respeito à aquisição do letramento, as autoras asseveram “que é função da escola formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra) não apenas sujeitos alfabetizados (1999: 91).

Nesse sentido, o letramento integra-se às novas demandas atuais, pois as sociedades contemporâneas encontram-se em contínuas transformações, e porque nos deparamos com o resultado iminente dessas mudanças: as novas tecnologias, cujo acesso exige capacidades e habilidades próprias, dentre as quais os usos da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Exponho sucintamente o percurso do moderno ao contemporâneo, das necessidades da leitura e da escrita para um ofício. A necessidade do desenvolvimento de habilidades funcionais e metacognitivas para o mercado de trabalho data do século XVIII. De acordo com Paiva (2001:124), o aprendizado de uma profissão ocorria em situações cotidianas, isto é, vivenciando a prática em situações concretas de emprego. Posteriormente, surgiram as habilidades funcionais de leitura, escrita e cálculo decorrentes da sociedade industrial. Já na conjuntura contemporânea, faz-se necessário aprender a aprender, possuir comunicação oral, ser capaz de mostrar adaptabilidade, ter criatividade, possuir visibilidade, mostrar autogerenciamento; ter alto nível de autoestima, manter automotivação, possuir habilidades interpessoais, demonstrar liderança, e ter competência em leitura, escrita e computação. Em suma, requer-se hoje o desenvolvimento/ aquisição das habilidades metacognitivas.

Mediante tal contexto histórico da leitura e da escrita, aferimos o quanto essas habilidades contribuem e integram-se à sociedade, bem como a possibilidade de o aprendiz desenvolver-se como pessoa ao beneficiar-se de uma formação que lhe permita compreender a complexidade de informações inerentes ao mundo atual, e controlar a aquisição de saber e de sua formação, de acordo com Kleiman e Moraes (1999:15).

No que diz respeito à pertinência do letramento, as autoras asseveram que é propício instrumentalizar o aluno para lidar com as práticas sociais dominantes, às quais pertencem a valorização do livro, a cultura erudita, e o saber científico — o que evidencia uma concepção democrática de leitura, isto é, configurando-se como um direito de todos (1995: 32).

Um outro aspecto relevante diz respeito ao uso do letramento em um contexto de ensino com vistas à formação politizada e reflexiva do aprendiz — propiciada, em parte, face a uma noção de linguagem como discurso dialógico, numa denominação empregada por Morgan (1987 *apud* PENNYCOOK, 1998: 40). Este autor remete o leitor às implicações sociais da linguagem, dentre as quais o modo como ocorre a sua constituição no meio social, a forma como atua para as mudanças e a maneira como ela é modificada na vida humana. Essas considerações encontram mais reforço teórico nas palavras de Weedon (*apud* PENNYCOOK, 1998), pois, segundo o autor,

uma vez que a língua é entendida em termos dos discursos concorrentes, dos modos concorrentes de atribuir significado ao mundo, os quais implicam diferenças na organização do poder social, então a linguagem se torna um lugar importante de luta política (PENNYCOOK, 1998:40).

Por outro lado, Kleiman e Moraes (1999:36) explicam que a manutenção de um aluno passivo, alienado e sem oportunidade para o desenvolvimento de seu senso crítico decorre de processos educativos que reproduzem tal perfil. Tais processos endossam, pois, as desigualdades sociais que pressupõem acriticidade, a apatia e a alienação. Para transformar esse quadro social, é nítida a necessidade de adotar uma ação pedagógica crítica que conceda ao aprendiz chances de se inserir nas práticas sociais. Isso deverá ser feito por intermédio de uma perspectiva de letramento que proporcione “[...] vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes” (SOARES, 2004:107). Nesse âmbito, segundo a autora, o letramento implica habilidades, competências cognitivas e metacognitivas aplicadas a um contexto pedagógico de diversidade de leitura mediada por diferentes gêneros de escrita.

Esse possível contexto de ensino opõe-se a uma situação na qual a ação pedagógica praticada pelo professor é fragmentária, e suscita a aversão do aluno ao ato de ler, pois o aprendiz, de acordo com alguns estudos (KLEIMAN, 1997; LAJOLO, 1984; SILVA 2004; AZEVEDO, 2004; BURLAMAQUE, 2006; FREIRE, 2001), depara-se a uma ação pedagógica que se concentra somente nos aspectos sistêmicos presentes no texto. Este, por sua vez, é utilizado como pretexto para abordar os tópicos gramaticais. Kleiman (1997:16-17)

ressalta, ainda, a percepção desse aprendiz, que recebe uma educação linguística — especificamente, o ensino de língua materna —, restringindo-se apenas às estruturas da língua, sem, no entanto, considerar o uso da linguagem como prática social. Ela ainda salienta que essa realidade pedagógica é reforçada em função das exigências dos concursos públicos provenientes das esferas municipal, estadual e federal, que demandam um conhecimento restrito da estrutura da língua, de forma a se constituir em uma barreira a ser transposta pelo professor.

No que diz respeito à formação teórica do professor em leitura, Burlamaque (2006) afirma que “[...] se a relação do professor com o texto não for significativa, se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida” (p. 83). Desse modo, tal formação conduz o professor a perpetuar uma prática de leitura que consiste apenas na decodificação, e em atividades que se restringem à localização de informações e ao enfoque sistêmico da língua. De acordo com Freire (2001), este tipo de prática exclui o caráter prazeroso, interativo e as múltiplas interpretações correlacionadas ao conhecimento de mundo do aprendiz, além de não inseri-lo como sujeito do processo (p.29). Ressalto, ainda, que essa formação teórica do professor é determinante, uma vez que, de acordo com Silva (2004), há muito “lixo teórico, acadêmico e pedagógico” (p.32-33) no meio, fato que enfatizará a necessidade de o professor ser crítico. Nesse sentido, o docente deverá obter leituras competentes para torná-lo capaz de “transformar a zona de desenvolvimento proximal em zona de desenvolvimento real” (p.33), viabilizando situações desafiadoras para os alunos possibilitando, assim, a integração com os objetos aos quais serão expostos.

Como vimos até o momento, de acordo com que os autores estudados defendem, o desenvolvimento de uma ação reflexiva para ambos — professor e aluno — é a proposta do letramento. Convém salientar o conceito de letramento crítico desenvolvido por Molden (2007):

Critical literacy focuses on issues of power and promotes reflection, transformation, and action. It encourages readers to be active participants in the reading process: to question, to dispute, and to examine power relations. It also asks us to second guess what we believe is true, ask harder and harder questions, see underneath, behind, and beyond the texts, see how these texts establish and use power over us, over others, on whose behalf, and in whose interest (MOLDEN, 2007: 50).

O conceito de letramento crítico está em consonância com os autores mencionados neste estudo no que diz respeito à politização e à reflexão. Quando se aborda letramento, não se trata apenas da capacidade de ler e escrever, mas de um olhar acurado sobre as relações de

poder. Atenta-se, por exemplo, ao fato de que criticidade não implica exclusão de diálogo. Endres (2001: 401-413) no artigo “*A Critical Read on Critical Literacy: from Critique to Dialogue as an Ideal for Literacy Education*”, discute a compreensão das diferenças sociais e culturais mediadas pela leitura e pela escrita, e se insere apropriadamente na teoria da comunicação, uma vez que abrange a interpretação e autorreflexão acerca dos atos de leitura e de escrita. O autor ressalta também que as abordagens críticas à Educação, isto é, a pedagogia crítica e o letramento crítico, evidenciam uma ênfase ocorrida anteriormente sobre uma mudança concreta da política, direcionando-se para uma consciência crítica que viabilize uma transformação progressiva política. Endres (2001:403) cita James Gee (1996), que articula a pedagogia crítica ao contexto de letramento permeado por uma abordagem sociolinguística. Tal perspectiva explicita que o letramento deve envolver explicação de normas sociais e “discursos”, que fundamentam a pedagogia crítica, cujo objetivo é instigar uma consciência das condições sociopolíticas. Gee (1996) afirma também que língua(gem) está totalmente integrada à vida social, ao comportamento e às identidades, e explicita essa que tríade se dá por meio dos discursos:

Discourse is always more than just language. What is important is not language, and surely not grammar, but saying (writing)-doing-being-valuing-believing combinations ... Discourses are ways of being in the world, or forms of life which integrate words, acts values beliefs attitudes, and social identities (GEE, 1996: 38-45).

Assim, Gee (1996) oferece mais um respaldo teórico para este estudo, no que se refere à aquisição do letramento via tipos de texto e do discurso, uma vez que as práticas sociais são mediadas pelos gêneros do discurso. De acordo com Bakhtin (2000), a língua se realiza em forma de enunciados orais e escritos, concretos e singulares, provenientes da atividade humana. Para o referido autor, cada esfera social “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (p; 279), denominados gêneros do discurso.

Gee (1996) emprega os termos “*liberating literacy*” ou “*powerful literacy*”, que requerem o desenvolvimento de “*meta-level knowledge*” de diferentes discursos, os quais implicam familiaridade com os elementos do discurso por parte do aprendiz para que ocorra a descoberta das relações de poder e ideologias presentes nos discursos, e consequentemente a crítica e a revisão desses.

Endres (2001:407) salienta que apesar da assertiva de que todo texto está envolvido no contexto social e que ele apresenta com implicações políticas, não podemos esquecer dos

outros objetivos que motivam a comunicação escrita, pois há textos com significados emocionais e pessoais, tais como trabalhos literários e autobiográficos, que também requerem reflexão e compreensão. O autor (2001) evidencia o diálogo como um instrumento integrado ao desenvolvimento do letramento mediado pelos textos, uma vez que a crítica pode constituir-se em uma tentativa possível de compreender o texto, mas não em uma conclusão dogmática. Ao referir-se ao diálogo, Endres (2001) recorre aos estudos de Freire (1993:77), que discorre sobre as implicações do diálogo, asseverando que este requer participação livre, ativa e mútua na comunicação, essencial para o desenvolvimento integral humano.

Após considerar as práticas de leitura e escrita na Idade Média e no Iluminismo, tratarei da contemporaneidade. Para tal, destaco Endres (2001: 412), ao explicar que aprender a ler e a escrever não consiste somente em desvelar os interesses escusos no texto com o intuito de criticá-lo, mas também implica aprender como interpretá-lo em uma abordagem temporal, cultural, e linguística, bem como estabelecer diálogo com os textos para que as perspectivas do leitor/aprendiz possam se expandir.

Dessa forma, o letramento propicia desenvolvimento e conhecimento, pois significa instrumentalizar o indivíduo para o uso das práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer o aspecto discursivo presente na linguagem escrita. Camitta (1993) e Shuman (1993) também discorrem sobre as práticas de escrita; a primeira apresenta um estudo voltado para a língua vernacular, enquanto a segunda discute as relações de poder e reprodução de autoridade evidenciadas na escrita.

Além dos estudos voltados para o letramento crítico, ressalto ainda a implicação do letramento sobre as emoções humanas. Ames (2005:72) afirma que o letramento também exerce um papel na expressão dos sentimentos pessoais referentes à afeição e ao amor, fato que pode ser evidenciado pelas cartas de amor escritas entre os adultos, ou ainda entre os adolescentes. Ao me referir ao letramento, devo estar atenta às diferentes implicações sobre a escrita presente na vida humana. Este pensamento é o que me incentiva a buscar os estudos sobre letramento para melhor compreender as relações do homem com a escrita.

1.3 Ler e escrever x condição social

O papel da escola na instrumentalização do aluno é notório no que diz respeito à comunicação de saberes acumulados pelo homem. No entanto, torná-los objeto de ensino e de aprendizagem de forma integrada e efetiva constitui o desafio da educação contemporânea. Lerner (2002) preconiza a versão escolar das práticas de leitura e escrita para que estejam consonantes com a versão social, isto é, não-escolar, o que requererá o funcionamento da escola como uma microcomunidade de leitores e escritores. Por outro lado, a autora (2002) reconhece que se trata de uma tarefa árdua, considerando que

- Os propósitos que se perseguem na escola ao ler e escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela;
- A inevitável distribuição dos conteúdos no tempo pode levar a parcelar o objeto de ensino;
- A necessidade institucional de controlar a aprendizagem leva a pôr em primeiro plano somente os aspectos mais acessíveis à avaliação;
- A maneira como se distribuem os direitos e obrigações entre o professor e os alunos determina quais são os conhecimentos e estratégias que as crianças têm ou não têm oportunidade de exercer e, portanto, quais poderão ou não poderão aprender (LERNER, 2002: 18).

Paralelamente aos indicativos evidenciados acima, há também a função democrática proporcionada pela apropriação dessas práticas sociais de leitura e escrita. Ainda de acordo com Lerner (2002), quando estas se tornam objeto de ensino e aprendizagem na instituição escolar, elas diminuem a tensão entre a tendência à mudança e à conservação, bem como entre a função notória de democratizar o conhecimento e aquela de reproduzir o *status quo*. A autora também acrescenta que uma vez que a escola esteja incumbida da tarefa de alfabetizar os alunos, isso poderia assegurar oportunidades e ferramentas imprescindíveis para o progresso cognoscitivo e crescimento pessoal dos alunos. Considero que, desta forma, o aluno melhor estará instrumentalizado para mudar a sua condição social em um contexto contemporâneo, cujas demandas educacionais são eminentemente requeridas. De acordo com o que observamos em Smith (*apud* IOSCHPE, 2004), desde 1776, já se chamava atenção para esse aspecto: “a diferença entre os tipos mais dissimilares, entre o filósofo e um carregador de malas, por exemplo, parece surgir não tanto da natureza, mas de hábitos, costumes e educação” (p. 29).

Infiro, portanto, que se atribui a um homem educado a condição *sine qua non*. Tal

condição é dada pela escola para a diminuição das desigualdades sociais e estão relacionadas com o domínio da leitura e da escrita. Ao retomar os séculos anteriores (IOSCHPE, 2004: 28), verifico que a educação restringia-se a grupos seletos, frequentemente religiosos. O surgimento do primeiro sistema moderno de educação compulsória foi desenvolvida por Frederico, o Grande, na Prússia, em 1763, cujo teor doutrinário era gerido pela igreja luterana. O propósito da igreja era o de perpetuar a sujeição dos súditos; em contrapartida, atualmente, espera-se que homem se beneficie de uma educação cidadã que o liberte de sua própria subsistência, segundo IOSCHPE (2004).

1.4 Ler e escrever na escola

Embora Lerner (2002) não use o termo “letramento”, pressuponho que haja uma convergência de conceitos preconizados por Soares (2004) e Kleiman (1999) acerca das práticas sociais de leitura e escrita. Um outro consenso entre Lerner (2002), Soares (2004) e Kleiman (1999) diz respeito à função da escola para propiciar oportunidades em que o aluno possa exercer o seu aprendizado e construí-lo com o intuito de usá-lo também fora da escola. Desse modo, ele o estaria empregando em sua vida, e não somente em um contexto didático. Para tal, Lerner (2002) assevera que a transposição didática é inevitável e deverá ser rigorosamente controlada por meio de uma vigilância epistemológica que assegure uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social requeridas como aprendizagem para os alunos. Ressalto ainda que Bruner (1986) identifica a necessidade de teorias que apresentem uma correlação entre aprendizagem, cultura, ensino e desenvolvimento.

Ao discorrer sobre as práticas sociais de leitura e escrita no contexto escolar, questionamentos surgem decorrentes da minha própria prática em sala de aula e que me motivam a buscar referenciais explicativos (SOLÉ e COLL, 2002) ou teorias, cuja função seja interpretar, analisar e intervir na realidade por meio das minhas atuações pedagógicas. Tais ações incluem contextualização e prioridade de metas; planejamento da atuação; análise de como ocorre a atuação; possível modificação da atuação, caso seja necessário em decorrência do que acontece; e tomada de decisões acerca de como articular todas essas etapas. Lerner (2002) enfatiza que a leitura e a escrita devem ser proporcionadas em situações diversas, assim como o estabelecimento das relações entre leitores, escritores e textos. Assim, com vistas a desenvolver a prática social de leitura e da escrita como objeto de ensino, Lerner (2002) adverte ao leitor que, para o desenvolvimento dessas práticas, é possível incluir textos

sem que haja uma redução a eles.

Nessa perspectiva, Lerner (2002) aponta que para a compreensão do funcionamento da leitura e da escrita ainda há necessidade de muita pesquisa, embora reconheça as contribuições da linguística, da psicolinguística, da sociolinguística [...], em suma, das ciências da linguagem, orientando com os seus estudos a conceitualização das práticas. Isso desencadeou a discussão de quais conteúdos poderiam ser apresentados em sala de aula, as estratégias utilizadas pelos leitores, as relações entre os propósitos, as modalidades de leitura, as operações envolvidas na escrita, os problemas identificados ao escrever e, por último, os recursos linguísticos que podem contribuir para sanar tais dificuldades, na medida em que leitores e escritores se deparam com os traços distintivos pertinentes às modalidades orais e escritas.

Lerner (2002) ainda acrescenta que as práticas de leitura e escrita configuram-se como condição necessária para refletirmos sobre elas próprias; acentuando a diferença entre *fazer* e *pensar* sobre o *fazer* e o simples *falar daquilo*. A autora reitera, pois, uma ação reflexiva constante ao fazer pedagógico. Como resultado, esta ação torna tais práticas não apenas em objeto de ensino, mas de aprendizagem, cuja característica é o sentido que se constrói a partir do ponto de vista do aluno que deverá conhecer e valorizar o seu propósito.

1.5 Letramento e ensino

O termo “letramento” surgiu em meu percurso, inicialmente, na leitura dos trabalhos de Soares (2004: 15), ao esclarecer que a inserção desse vocábulo ocorre na segunda metade dos anos 1980, tendo antes sido empregado por Kato (1986, 1988) e, posteriormente por Kleiman (1995). No contexto internacional, há estudos que se voltam para o tema “*literacy*” (em inglês, equivalente a “letramento”) em Kern (2000), Street (1984) e Collins e Blot (2003). O aparecimento desse termo significa que as inquietações quanto à leitura e à escrita permanecem, bem como a busca de uma melhor compreensão do processo que as envolve, do impacto na contemporaneidade e, de forma recente, na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Kern (2000: 3-4) aponta o campo de estudos voltados para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira sob a perspectiva do letramento como profícuo em função dos seguintes fatores:

- oferece uma compreensão ampla de leitura e escrita e como se relacionam, conectando-se com outras dimensões de uso e aprendizagem de língua; e

- proporciona um princípio de ensino que incentive uma instrução mais coerente, permeando o currículo de língua estrangeira.

O autor inclui fatores contextuais, isto é, como as pessoas produzem e usam textos em diferentes situações a partir de seus propósitos, funções e valores sociais iminentes a uma cultura. Outro aspecto relevante, ainda de acordo com Kern (2000), é o de que, na sala de aula de uma segunda língua, há uma diferença no modo como professores e alunos fazem uso dos textos para a tomada de consciência de uma nova língua e de uma nova cultura.

Além disso, há também os princípios decorrentes de uma visão sociocognitiva que, para Kern (2000:16), colaboram para uma elucidação em parte do conceito de letramento sob os enfoques cognitivo, sociolinguístico e linguístico. São essas as diretrizes que orientam o letramento, que, por sua vez, envolve:

- interpretação;
- colaboração;
- convenção;
- conhecimento cultural;
- situação-problema;
- reflexão e auto-reflexão; e
- uso da língua.

O autor ainda recorre à visão pedagógica acerca do letramento defendida não apenas por ele, mas por outros autores citados por ele, e cujo enfoque é o de ler e escrever, envolvido pela mudança de uma pedagogia de transmissão de conhecimento por uma de significado. Desse modo, o letramento não trata de uma condição periférica para o desenvolvimento de habilidades, mas de um campo de fomento e integração entre língua, cultura e pensamento — o que justifica compreendê-lo como culturalmente construído, uma vez que está intrinsecamente relacionado às práticas socioculturais do uso da linguagem em uma sociedade, de acordo com Kern (2000).

Reiterando a concepção de Kern (2000: 29-31), o letramento trata da leitura e da escrita enquanto atos de construção de significado por meio de associações entre elementos textuais e estruturas visando à criação de um novo conhecimento estrutural. Como resultado, surge o letramento não como um decodificador ou codificador, mas como um processo de criação e transformação do conhecimento. O resultado desse processo evidencia-se ao quando o sujeito estabelece relações entre palavras, sentenças, parágrafos organizados, inscrevendo-os no discurso.

A explicação de Heath (1982: 74) citada por Street (1984: 125) acerca desse assunto

ênfatiza a expansão dos padrões socioculturais, no qual está imbricado o letramento:

Literacy events must [...] be interpreted in relation to the larger sociocultural patterns which they may exemplify or reflect. For example, ethnography must describe literacy events in their sociocultural contexts, so we may come to understand how such patterns as time and space usage, care giving roles, and age and sex segregation are interdependent with the types and features of literacy events a community develops. It is only on the basis of such thorough-going ethnography that further progress is possible towards understanding cross-cultural patterns of oral and written language uses (Heath, 1982 apud STREET, 1984: 125).

Segundo os cientistas cognitivos (KERN, 2000: 30), o conhecimento divide-se em duas categorias básicas: declarativa (saber o quê) e procedimental (saber como). A primeira categoria consiste em idéias, conceitos, fatos e definições que desencadeiam o sentido do texto ou a escrita sobre determinado tópico, e pode apresentar um conhecimento consciente e verbalmente comunicado. A segunda categoria volta-se para a habilidade de outrem em saber fazer algo, podendo o conhecimento ser (in)consciente, explícito, implícito ou ainda verbalmente expresso ou não. Para ilustrar tais conceitos, Kern (2000) apresenta o seguinte exemplo:

If I pick up a research report on astrophysics, I will manage to decode it, but I will most likely not understand it without learning something about astrophysics. That is to say, I have sufficient procedural knowledge, but insufficient declarative knowledge (KERN, 2000: 30).

O autor explica que letramento é um domínio específico, e acentua que ele trata do aprendizado dos usos da leitura e da escrita inseridos em um contexto-específico com um propósito. Kern (2000) também recorre à psicologia cognitiva. Esta, por sua vez, aponta que o conhecimento é declarativo ou procedimental. Tal conhecimento organiza-se esquematicamente na mente, isto é, a representação do conhecimento acerca de coisas, eventos e situações dá-se por meio de estruturas mentais abstratas denominadas “*schemata*”. No entanto, se o aprendiz não consegue ativar os esquemas para organizar suas percepções, ele não compreenderá o sentido de algo. Portanto, a natureza da cultura-específica de “*schemata*” pode colocá-lo frente às dificuldades ao ler ou escrever textos em uma língua-alvo, assim preconizado por Kern (2000: 32).

Kern (2000: 68-69) também menciona os “atos de fala”, que são mais limitados em um sistema escrito e revelam o que não foi expresso. Dessa maneira, eles motivam a necessidade de outrem familiarizar-se ou apropriar-se de estratégias que propiciem as

inferências. Convém ressaltar que o sistema escrito apresenta satisfatoriamente os “atos” denominados por Austin (1962) como “locucionários”, que tratam do que foi dito. Por outro lado, esse sistema não especifica, de acordo com Olson (1994 *apud* KERN 2000: 70), a força ilocucionária desses atos, ou seja, se aquilo que foi dito ocorreu com dada intenção ou não. Isso certamente ocorrerá na fala, pois nesse âmbito manifestam-se outros traços, tais como entonação, ênfase, tom de voz, e ainda aqueles paralinguísticos, quais sejam, expressão facial, linguagem do corpo e outras pistas de um determinado contexto situacional.

É necessário considerar, também, a construção do significado sob a perspectiva do letramento. Para tal questão, recorro à explicação de Stubbs (1980) acerca de significado. Os leitores

[...] make sense of written material we need to know more than simply the 'linguistic' characteristics of the text: in addition to these characteristics we need to recognise that any writing system is deeply embedded in attitudinal, cultural, economic and technological constraints ... reading and writing are therefore also sociolinguistic activities. People speak, listen, read and write in different social situations for different purposes ... If a coherent theory of literacy is to be developed, it will have to account for the place of written language, both in relation to the forms of spoken language and also in relation to the communicative functions served by different types of language in different social settings (STUBBS, 1980: 15-16).

Após os conceitos anteriormente vistos acerca do termo “*schemata*”, do significado e dos atos locucionários, sigo outras considerações presentes em Kern (2000:33), que apresenta a concepção de Flower (1990) sobre letramento. Flower (1990) emprega a expressão “*critical literacy*” (letramento crítico), que consiste na habilidade de pensar sobre a escrita, isto é, de ler não os fatos, mas também as intenções, os questionamentos, de forma a identificar pressuposições e de transformar informações em novas propostas. Para enfatizar esse tipo de letramento, Kern (2000:36) cita Freire (1974; FREIRE e MACEDO, 1987), que discorre sobre um dos aspectos do letramento de notável relevância: a reflexão crítica. Trata-se de como a linguagem formata as representações oriundas de experiências e do mundo, não se restringindo a um simples processo de aquisição e de compartilhamento de informações, mas a um estado de consciência social e política. Para ilustrar esse pensamento, faço uso da explicação dada por Viscusi (*apud* STREET, 1984):

The teacher's job is not only to get the learners to read these words. Using suggestions given in the teacher's manual, he or she must also draw the class into discussing the concepts represented by the words. What is wealth?

What is money? What can you do with money? How can you get the most money for your cotton? Why is ridging (or any other improvement) recommended? For many teachers mastering this approach requires a complete reorientation of thinking about what it is to teach (Viscusi apud STREET, 1984: 162).

O letramento enquanto base para transformação também é tratado por Halverson (1991, 1992) citado por Collins e Blot (2003: 17), que denominam os estudos de David Olson, por exemplo, como “*the literacy thesis*”. Tal estudo conceitua a escrita como uma tecnologia de transformação do pensamento humano, das relações com a linguagem e das representações da tradição. Trata-se, contudo, de uma tecnologia que coordena a ação humana em um âmbito singular de complexidade social e institucional.

Destaco, também, a concepção de Goody (1963) mencionado por Collins e Blot (2003: 17) acerca de letramento como uma “*technology of the intellect*” (tecnologia do intelecto) cuja função é norteadora de mudanças, bem como fornece fundamentos básicos para as transformações da organização social nas esferas, por exemplo, da economia, da política, da religião e das leis. Ambos os autores, Halverson (1991) e Goody (1963) convergem ao afirmarem que letramento implica transformações.

Outra característica do letramento são os gêneros. Segundo Kern (2000: 86), estes não se restringem apenas às formas literárias, mas se referem também às formas discursivas faladas ou escritas, tais como o diálogo, o editorial, a entrevista, a palestra, e a carta, dentre outros. Os gêneros são inseridos em um processo dinâmico social e não se apresentam, então, como formas textuais estáticas. Dessa maneira, uma vez apropriando-me dos gêneros, identifiquei suas características e seus pontos relevantes. Dixon (1987) citado por Kern (2008: 89) chama a atenção do leitor para o ensino, e afirma que é preciso integrar os traços formais dos gêneros ao entendimento dos contextos sociais nos quais são produzidos e interpretados.

Outro autor que trata de gêneros asseverando que as práticas sociais são mediadas por gêneros do discurso é Bakhtin (1992). O linguista explica que a língua realiza-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e singulares, e que são provenientes da atividade humana. Segundo o autor, cada esfera social “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (1992: 279) assim denominados gêneros do discurso. Marcuschi (2005), por sua vez, aponta para o surgimento de novos gêneros, bem como para novas formas de comunicação no âmbito da oralidade e da escrita na fase da cultura eletrônica. Mediante os gêneros do discurso e aqueles que surgem na cultura eletrônica, observo uma consonância com o letramento, pois este se refere a um ato de comunicação, bem como ao aspecto sociocultural.

Acerca do âmbito sociocultural, Kern (2000:272) recorre aos estudos vygotskyanos para acentuar a importância de proporcionar um ensino baseado no letramento a partir da zona proximal de desenvolvimento. Esta diz respeito ao que o indivíduo consegue realizar com a ajuda de um outro mais experiente, bem como o que poderá realizar sozinho. Para o autor, torna-se imprescindível que o docente crie uma variedade de situações de aprendizagem, nas quais há tarefas que serão desenvolvidas pelo indivíduo apenas, estabelecendo outras que ocorrerão em pares de forma colaborativa, norteando, assim, as ações pedagógicas dos professores.

A representatividade que a escola implica não se restringe à aquisição do letramento, pois, segundo Wertsch (1985: 35-36 *apud* Gee, 1996: 55), o aluno envolve-se na aprendizagem e além dela, e se deparará com complexos papéis em relacionamentos, técnicas gerais cognitivas, formas de abordagem, diferentes gêneros interativos e dialógicos, numa série de valores que enfocam a comunicação, a interação e a sociedade. Dessa maneira, a escola também se responsabiliza com mais elementos do que somente com a aprendizagem, simbolizando, assim, uma microssociedade.

Acerca da escola como um palco para o exercício de poder, Foucault (1975) analisa que ela é, dentre as instituições, uma reguladora de pessoas simples, configurando-se como ambiente para a prática de um novo tipo de poder, no qual há o estabelecimento de grupos, medindo, registrando, escalando e controlando ações, constituindo-se assim, microtécnicas de um poder disciplinar. Ao me deparar com essa afirmativa, pressuponho que para formar um aluno com um potencial reflexivo em relação aos aparelhos ideológicos que atuam na sociedade, faz-se necessária uma imediata revisão de um currículo baseado no letramento.

Baseando-me na explicação acima, recorro a Street (1984: 59), para quem o efeito do letramento somente existe de forma positiva se este estiver atuando com um considerável número de fatores sociais nas esferas política, econômica, social e ideologias locais.

Ao considerar o conceito de letramento ora visto, destaco a necessidade de repensarmos o currículo permeado pelo letramento, pois atualmente existem encontros, fóruns, simpósios voltados para uma educação cidadã, que vislumbra uma formação atuante do aluno, ciência de suas ações e seus efeitos sobre a sociedade. Estudar letramento implica, dentre outros aspectos, perspicácia em depreender as entrelinhas do saber, e portanto parece-me que tal estudo subsidiaria o currículo de forma inovadora.

A tradição de estudos e de leituras apresentada através da história e da pesquisa acadêmica permite afirmar que ler e escrever constituem o cerne da educação. Até o século XIX, somente uma parcela da população brasileira apropriava-se dessas habilidades.

Denomino-as como habilidades porque até então não se falava em letramento segundo a concepção atual, enquanto práticas sociais de uso da linguagem. Para ilustrar essa questão, recorro a Machado de Assis (*apud* SCHAPOCHNIK, 2005) ao comentar os dados do recenseamento de 1872: “A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler. Desses uns 9% não lêem letra de mão, 70% jazem em profunda ignorância” (p. 229).

O autor acentua a falha em nossas habilidades básicas no século XIX e afirma que chegamos ao século XXI sem alcançarmos 100% de uma população alfabetizada, e que ainda há uma parcela considerável dela sem ter sido letrada.

1.6 Eventos de letramento

Discorrer sobre letramento também significa abranger os *eventos de letramento*. Para os conceitos do que vem a ser um evento de letramento, recorro a estudos acadêmicos em âmbito nacional. O primeiro é o de Mortatti (2004: 105-106) acerca de eventos de letramento baseados em Heath (1982): “são situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre participantes e de seus processos de interpretação” (p.93). Desse modo, um evento de letramento implicará o uso da língua escrita, a partir da qual dar-se-á a interação entre os participantes. Posteriormente, a autora apresenta o que vem a ser as práticas de letramento, presentes em um evento de letramento. Para isso, ela se fundamenta em Street (1995:02), segundo o qual

tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela particular situação (STREET, 1995: 2).

Considerando que letramento e eventos de letramento se completam, acrescento os conceitos de Soares (2004) sobre letramento escolar e letramento social. O primeiro enfoca as habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas no contexto escolar. O segundo, porém, enfoca as habilidades exigidas pelas práticas sociais de letramento que ocorrem na sociedade. Mediante esses conceitos, podemos apreender que se voltam para o papel exercido em uma prática escolar de leitura e escrita em uma situação de aprendizagem ou fora do contexto escolar.

A mesma autora insere em suas discussões o que Street (1995) levanta como algo ainda não esclarecido em relação aos eventos de letramento. Segundo o autor, os eventos não

evidenciam *como* os sentidos e os significados resultantes não apenas da situação e de suas características específicas, mas também das convenções e concepções que ultrapassam, são construídos. Por essa razão, ele ressalta que o conceito de práticas de letramento enquanto instrumento de análise é o que possibilita a interpretação do evento além de sua descrição. Dito de outro modo, não se pode dissociar práticas de letramento de seus eventos, pois se isso fosse feito, a consequência seria haver apenas uma descrição, e não uma interpretação do que ocorre com a leitura e a escrita.

Por outro lado, é importante ressaltar a “pedagogização” do letramento em Street (1995: 116;118), também explicitado por Soares (2004:107). Tal processo exerce uma função, de acordo com Mortatti (2004:116), que preconiza a importância do letramento escolar, pois este habilita o aluno a vivenciar as experiências extra-escolares de letramento. A autora conclui que, no fim, ambos integram o mesmo contexto social.

Retomo, assim, a explicitação de Soares (2004) sobre a pedagogização do letramento:

[...] trata-se do processo pelo qual a leitura e a escrita, no contexto escolar, integram eventos e práticas sociais específicas, associadas à aprendizagem, de natureza bastante diferente dos eventos e práticas associados a objetivos e a concepções não escolares (SOARES, 2004: 107).

As práticas de letramento das quais a escola se apropria envolvem as seguintes características: práticas de letramento *a ensinar*; práticas de letramento *ensinadas* e práticas de letramento *adquiridas*. Respectivamente, a prática de letramento *a ensinar* refere-se àquelas práticas que ocorrem em eventos sociais de letramento e que são selecionadas pela escola, tornando-as objeto de ensino, que integram os currículos e os materiais didáticos. As práticas de letramento *ensinadas* ocorrem em uma situação real de sala de aula e encontram-se incorporadas pelos manuais didáticos e em ações docentes, pelos dispositivos curriculares e programáticos, vislumbrando reproduzir os eventos sociais reais, embora se configurem artificiais e didaticamente padronizadas. Por último, as práticas de letramento *adquiridas* são aquelas ensinadas, das quais os alunos já se apropriaram para usá-las fora da escola. Tais concepções são necessárias para que eu possa interpretar e analisar os dados da presente pesquisa.

Acrescento, ainda, um outro aspecto de um evento de letramento, a saber, a natureza situada. Barton e Hamilton (2003:8) explicam que os eventos são episódios observáveis e apresentam características que modulam um evento de letramento em uma dinâmica imbricada.

1.7 Práxis e saber local

Dentre as teorias que me chamam a atenção ao estudá-las e relacioná-las à minha experiência e às minhas ações enquanto professora de inglês, encontram-se aquelas que justificam a forma como agimos e que são aquelas sobre as quais talvez não tenhamos refletido a respeito. Exemplo disso é pensarmos de onde provêm nossas idéias para ensinar, ou ainda, o por quê de termos optado em *mudar* ou *manter* ou *transgredir* alguma estratégia ou ação pedagógica no decorrer das aulas.

Encontro, pois, a teoria sobre essa *práxis*, que é o conjunto dos estudos voltados para o saber local, bem como a importância determinante que esse exerce sobre a nossa formação e atuação. Khonder (2004) elucida conceitos determinantes sobre saber local. O primeiro é a relação entre o global e o local. Giddens (2000: 31 *apud* KHONDER, 2004: 4) esclarece que a globalização configura-se como o ressurgimento das identidades culturais locais em diferentes partes do mundo. Sobre a mesma relação, Khonder (2004:4) designa duas vertentes: macrolocalização e microglobalização. A primeira implica expansão de idéias, práticas e instituições locais com vistas ao global, enquanto a segunda envolve a incorporação de certos processos globais para o contexto local.

Ressalto uma pesquisa (CROOKES e ARAKAKI, 1999) em que se inquiria de onde vinham as idéias do professor relacionadas às suas ações pedagógicas. Nesse estudo, apontou-se a sobrecarga docente como um fator que impede o professor de obter informações em contextos formais, tais como congressos, simpósios e encontros. Crookes e Arakaki (1999) obtiveram dados que evidenciaram que as idéias do professor vêm de sua rotina de trabalho, por meio de conversas informais com os colegas, de suas experiências, ou ainda durante o seu fazer pedagógico em sala de aula. Também o artigo intitulado “*How far can and should a classroom teacher’s approach to language teaching be influenced by theory?*”, De Xiao (2002), traz as considerações de Canagarajah (2001) e Chick (2001) sobre a perspectiva etnográfica da sala de aula.

Em suma, as idéias originam-se do seu contexto de atuação e das condições disponibilizadas. Essa pesquisa converge com o que havia mencionado quanto à falha em viabilizar uma formação contínua do professor fora de seu horário de trabalho; a sobrecarga é o principal empecilho para que o professor ingresse na continuidade de sua formação.

Dentre os estudos sobre saber local, destaco o de Kumaravadivelu (2001: 537), que discorre sobre os parâmetros da pedagogia pós-método. Tais parâmetros são a particularidade,

a praticidade e a possibilidade. O primeiro parâmetro refere-se a facilitar o avanço do contexto receptivo para uma educação linguística baseada nas particularidades ou peculiaridades linguísticas, socioculturais e políticas locais; o segundo, a romper com a concepção de um papel absoluto assumido entre teóricos e aplicadores, e assim, capacitar os professores para construir a teoria proveniente de sua prática; e o último, a instigar a consciência sociopolítica dos participantes para a constituição de sua identidade e transformação social. Para o autor, observa-se nitidamente o papel da sociedade, a importância do contexto sociocultural e a valorização do saber local, mesmo não usando este termo propriamente dito.

Deparo-me com uma outra proposta de ensino afinada com a concepção de Kumaravadivelu (2001) — a do letramento, preconizado por Kleiman e Moraes (1999:36) —, que consiste em uma ação pedagógica diferente da que tem mantido o *status quo* de alienação e passividade do aluno, sem que este tenha uma oportunidade para o desenvolvimento de seu senso crítico, decorrente de processos educativos que reproduzem tal perfil, endossando, contudo, as desigualdades sociais que pressupõem a criticidade, a apatia, e a alienação. Ressalto também o estudo de Celani (2004: 122), em que afirma a necessidade de haver um letramento político, sob uma perspectiva crítica, que vislumbre o aprendizado de uma língua sem incorporar os valores e os interesses do poder político e econômico provenientes da hegemonia de uma potência estrangeira.

1.8 Linguística Aplicada Contemporânea

Para definir a linguística aplicada contemporânea, doravante LA, é mister retomarmos sucintamente a sua criação, e, então, discorrermos sobre o foco hodierno da LA articulando-a com este estudo que enfoca os eixos de conteúdo descritos nos PCN – LE como contribuição para uma produção escrita sob a abordagem do letramento escolar. Para tal, seguirei as considerações de Celani (1992:15-23).

De acordo com a autora, busca-se uma definição da LA desde os fins do século XIX, pois o nome linguística aplicada conduz, em primeira instância, a um conceito errôneo e subserviente à linguística teórica ou pura, por meio do qual infere-se que esta desenvolve teorias que são aplicadas pela LA, cujo *status* é o de uma área de conhecimento dependente e sem teorizações próprias.

A inserção da LA no cenário acadêmico internacional ocorre de forma incipiente em 1946 (Bohn; Vandresen, 1988 *apud* CELANI, 1992:15) como disciplina na Universidade de

Michigan contribuindo para a criação das associações de linguística aplicada. Estas associações surgem duas décadas posteriores na Europa, três décadas mais tarde nos EUA. E em 1964, funda-se a *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA). Em seguida, 1966, a *British Association of Applied Linguistics* (BAAL). Na década seguinte, em 1977, cria-se *American Association of Applied Linguistics*. Tendo em vista que estas associações inauguraram e divulgaram a LA no panorama acadêmico internacional, ainda assim deparamo-nos com algumas referências nacionais, tais como Celani (1998), Moita Lopes (1996), Signorini e Cavalcanti (1998) e produções desenvolvidas na década de 1990, nas quais são discutidas as novas perspectivas para a LA. Isso evidencia o crescimento e o reconhecimento da potencialidade deste “campo de conhecimento” — denominação empregada por Rajagopalan (*apud* MOITA LOPES, 2006: 149).

Nesse processo de reflexão sobre a área; abordou-se o significado de *interdisciplinaridade*, *transdisciplinaridade*; e conjecturou-se a diversidade de questões de uso da linguagem a serem investigadas pela linguística aplicada, expandindo-se além da área de ensino de línguas, de acordo com o que explica Cavalcanti (2004:23-30). Abaixo, exporei os conceitos de *inter-* e de *transdisciplinaridade* apresentados por dois linguistas aplicados.

São notórios o caráter *interdisciplinar* da LA, que trata de um *diálogo* requerido e que perpassa por outros campos do conhecimento, bem como a sua visão *transdisciplinar* de produção de conhecimento. Ambos aspectos apresentam o papel principal de integrar, e não de excluir teorias ou princípios de outras áreas de investigação. Autoras como Grigoletto e Carmagnani (2001) e Moita Lopes (2006) elucidam estas características da LA:

Interdisciplinarity – This concept refers to a situation in which disciplines are not just juxtaposed, but are integrated. They interact with each other. [...] Celani apud GRIGOLETTO & CARMAGNANI, 2001:30)

[campo de investigação transdisciplinar] atravessar (se necessário, *transgredindo*) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma (Rajagopalan citado por Pennycook *apud* MOITA LOPES, 2006:73).

Diante do esclarecimento do que se denomina de *interdisciplinaridade* e de *transdisciplinaridade*, entendo que ao propor um estudo cujo foco seja fomentar as práticas sociais de leitura e escrita em um evento de letramento em língua inglesa, no *status* de língua estrangeira, — pois o uso dessa língua ocorre na sala de aula e na criação de situações de

comunicação (BROWN 2001: 116) —, acredito que haja uma coerência com a proposta da LA contemporânea. Para Moita Lopes (2006: 22), a proposta da LA consiste em investigar e pensar questões sociopolíticas e da linguagem enquanto constituintes da vida social e pessoal. Tal conceito endossa a pertinência desta pesquisa aos estudos da LA, uma vez que o letramento como uma habilidade indispensável, recorrente e integrada às práticas sociais de leitura e escrita, está presente em nossa sociedade.

Outro aspecto que identifico acerca da consonância da pesquisa desenvolvida com os estudos da LA é o seu caráter humanista. Celani (1992: 21) e Kaplan (1980: 63-64) asseveram que o linguista aplicado possui um papel apropriado para desempenhar em todas as atividades humanas, pois as questões de uso da linguagem, constituintes do objeto de estudo da LA, são decorrentes de ações inerentes à humanidade. Tais ações humanas evidenciaram, por exemplo, a necessidade do desenvolvimento de habilidades *funcionais* e *metacognitivas* progressivamente para o mercado de trabalho, conforme explica Paiva (2001: 124).

Ressalto também que ao investigar o letramento, posicionando-o como em um evento cujo objetivo seja uma prática social humana difundida e requerida para as demandas provenientes da contemporaneidade, retomo a contribuição de outras áreas do conhecimento, tais como a sociologia e a antropologia, cujas contribuições apontaram para a compreensão deste objeto de estudo. Este **diálogo** estabelecido entre as ciências sociais e as humanidades constitui-se em uma das premissas da LA. Tal integração diz respeito à *interdisciplinaridade*, que supponho ser o elemento essencial para investigar o processo de aquisição e as implicações do letramento. Ao investigar os estudos de letramento, também me questioneei acerca das ideologias incutidas nas políticas educacionais face à formação de um sujeito letrado em um contexto *neoliberal*, *globalizado* e *pós-moderno*, cujas nuances estão imbricadas e poderão ser desveladas pelas ciências sociais. A produção de possíveis respostas para esta indagação ocorrerá provavelmente na área da *transdisciplinaridade*. Segundo Celani (1998: 132), trata-se de uma “coexistência em estado dinâmico” entre os campos do saber. A autora salienta que só a justaposição de saberes não conduz a uma *interação*. A interação é, pois, condição *sine qua non* para a transdisciplinaridade, área de produção de conhecimento da linguística aplicada.

Nesta pesquisa, busco refletir acerca do letramento em língua estrangeira (LE), de acordo com uma abordagem transdisciplinar, e procuro subsídios para a minha prática em sala de aula. Meu objetivo é formar um aluno letrado, cujo desenvolvimento como pessoa deverá ocorrer também ao se beneficiar da aprendizagem de uma língua estrangeira que melhor o instrumentalize para a sua inserção no mercado de trabalho. Embora os resultados

configurem-se como projeções, creio que se alcançados contribuirão, por outro lado, para diminuir o número de iletrados em nosso país, cuja situação direciona-se a uma de marginalização paulatina e iminente.

Dentre as perspectivas delineadas por Moita Lopes (2006: 14-27) para a LA, destaca-se a atenção às vidas marginalizadas e à necessidade de que lhe sejam dadas vozes para seus questionamentos e interpretações. Dessa forma, estabelece-se uma nova política que fomente pesquisas voltadas às vozes antes inaudíveis; esta seria uma LA *contemporânea, crítica, politizada e atuante*, que trouxesse para si uma responsabilidade social.

1.9 Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN – LE) publicados em 1998 pelo Ministério da Educação fornecem um subsídio teórico para as práticas docentes no ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira. Este documento oficial configura-se como uma política pública educacional, uma vez que incentiva o professor a refletir sobre a sua ação docente e lhe apresenta focos basilares, tais como o papel da língua estrangeira no país, as abordagens de ensino, as habilidades comunicativas, os eixos de conteúdo, uma retrospectiva da trajetória do ensino de línguas paralelamente ao que enfocavam, bem como os resquícios de uma visão sistêmica da língua ainda presentes em nossa prática, às vezes sem que haja consciência deles. Os traços remanescentes de um enfoque linguístico sobre o funcionamento da língua não considerando o contexto constituem uma das dificuldades do professor de línguas da rede oficial de ensino quando este se vê envolvido nas propostas. Exemplo disso é a Proposta Curricular – SEE, que aborda os aspectos socioculturais, as teorias do saber local e o letramento discutidos na contemporaneidade.

Além dos objetivos visados pelo documento, há o eixo de conteúdo que subsidiou esta pesquisa. Tal eixo abrange o conhecimento de mundo, o conhecimento sistêmico, a organização textual e a atitude. O documento preconiza que a integração desses 4 elementos de eixo propiciam uma natureza sóciointeracionista e são requeridos para uma situação de aprendizagem, na qual o aluno poderá se beneficiar do uso da língua-alvo — no caso, a língua inglesa. Além disso, há a integração que esses conhecimentos proporciona:

a consciência desses tipos de conhecimento pelo aluno é o que será chamado aqui de consciência linguística, que, além de ampliar o conhecimento que o aluno tem sobre o fenômeno linguístico, isto é, incluindo a percepção de sua língua materna, tem um alto valor na aprendizagem de Língua Estrangeira devido à sua natureza metacognitiva (PCN – LE, 1998: 33).

Ainda de acordo com o documento, os eixos não podem ser separados, pois estão integrados, conectados entre si, e cada um trata de um aspecto do conhecimento. O primeiro conhecimento de mundo concentra-se nas experiências trazidas pelos alunos em relação ao tema proposto, fato que contribui para uma aprendizagem significativa para o aluno; o segundo é sistêmico e abrange os itens lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos presentes no sistema linguístico; o terceiro volta-se para a tipologia textual e suas características; e o último apresenta as atitudes que envolvem interesse, valorização, reconhecimento de culturas, reconhecimento do outro, reconhecimento da própria identidade do aluno como um ser discursivo permeado pela aprendizagem da língua-alvo. São estes os pontos que serão abordados para a compreensão das relações existentes entre os eixos de conteúdo, de forma a subsidiar a unidade didática, cujo objetivo é integrar um evento de letramento.

Os PCN – LE também discorrem sobre avaliação centrada no ensino como um processo dinâmico, no qual estão imbricadas reações e interações, seja entre professor e aluno, seja entre aluno e aluno, ou ainda aluno e conteúdos. A avaliação deverá ter um caráter formativo, isto é, voltar-se para “o processo contínuo de aprendizagem como bússola diretiva que determina os ajustes necessários a serem feitos no ensino” (PCN – LE, 1998: 79). De acordo com tal perspectiva, há espaço para uma avaliação que considera critérios não apenas normativos, mas também pessoais envolvendo uma autorreflexão por parte do professor, assim como sobre os alunos. Ela também permite que o aluno se auto-avalie em relação ao professor. Esse conjunto de avaliações que abrangem professor e aluno consolida, pois, a interação e a pluralidade de visões.

O documento também aborda a dimensão afetiva que é pertinente às situações de ensino e aprendizagem. A situação de aprendizagem de uma língua estrangeira deve considerar os seguintes fatores que podem interferir na aprendizagem:

- a frustração da não-comunicação;
- a reação emocional decorrente da percepção de traços da outra língua;
- a incerteza na ativação de conhecimento adequado de mundo;
- a falta de um senso de orientação e de intuição face ao que é certo e o errado; e
- a discrepância entre o estilo de aprendizagem do aluno e o que o professor enfatiza

Tais fatores surgem em decorrência de três problemas: as diferenças entre a língua materna e a estrangeira; a inquietação entre privilegiar o saber sobre a língua ou usá-la; e, por último, a escolha entre uma aprendizagem racional ou uma aprendizagem intuitiva. Respectivamente (PCN – LE, 1998:81), o primeiro está relacionado ao próprio objeto de

estudo e deverá estar conforme as línguas envolvidas. O segundo refere-se à orientação que o professor transmite, isto é, a forma como realiza o seu trabalho docente; e o terceiro diz respeito às características individuais de estilos de aprendizagem e de estudo. Diante de tal quadro, a avaliação deverá ocorrer com atenção centrada no aluno e no processo de aprendizagem no qual ele está envolvido, e deverá considerar as características individuais, os fatores que dificultam sua aprendizagem com sucesso, bem como configurar-se enquanto oportunidade para o professor refletir sobre sua ação docente, suas decisões, seu planejamento sobre as necessidades que devem ser supridas para que o aluno supere as frustrações e outros fatores que dificultam a aprendizagem da língua-alvo.

Os PCN – LE (1998: 83-84) ainda sugerem os critérios de avaliação para as habilidades comunicativas da escrita e da oralidade já se faz necessário haver critérios nítidos para toda avaliação. Com relação à compreensão escrita, eles preveem as seguintes necessidades a serem cobertas nas atividades pedagógicas:

- demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ ou palavras cognatas;
- selecionar informações específicas do texto;
- demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais;
- demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra;
- demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social; e
- demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.

No que concerne a compreensão oral, os PCN – LE preveem o cumprimento das seguintes ações:

- demonstrar adequação na produção, no que diz respeito, particularmente, a aspectos que afetam o significado no nível da sintaxe, da morfologia, do léxico e da fonologia;
- demonstrar conhecimento dos padrões interacionais e de tipos de textos orais e escritos pertinentes a contextos específicos de uso da língua estrangeira; e
- demonstrar conhecimento de que escritores/falantes têm em mente leitores e ouvintes posicionados de modo específico na sociedade;

Diante do que observamos, entendemos que os PCN – LE constituem uma referência

para pautar ação docente para o ensino/ aprendizagem de língua estrangeira, e discorre sobre a trajetória das abordagens de ensino/ aprendizagem de língua estrangeira, bem como dos eixos de conteúdo, dos esclarecimentos sobre as habilidades comunicativas e da avaliação.

Neste capítulo, foram abordados os estudos que retratam, em parte, as concepções de letramento e suas implicações atuais e passadas. Considero que seja relevante apresentar algumas vertentes teóricas sobre letramento não apenas porque subsidiaram minha pesquisa, mas também porque apresentam a historicidade do termo. Os estudos sobre o saber local, que se volta para o conhecimento adquirido decorrente de um determinado contexto, torna-se valioso para o professor refletir sobre sua práxis. Finalmente, a breve apresentação dos PCN – LE cumpre a finalidade de discorrer acerca da realidade educacional brasileira no que diz respeito ao ensino de línguas.

1.10 Proposta Curricular Língua Estrangeira Moderna/ Inglês – SEE

Os PCN-LE constituem um documento proposto pelo governo federal com vistas a alcançar uma educação lingüística significativa para o aluno, e também constituem subsídios para a reflexão do professor sobre ações pedagógicas face ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira moderna, no caso o Inglês. Já a Proposta Curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês também visa às novas perspectivas de um ensino significativo para o aluno, sendo estabelecido para a rede estadual de ensino (São Paulo).

No ano de 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, sob a gestão da Secretária Maria Helena Guimarães de Castro, apresentou uma proposta curricular para toda a rede estadual de ensino. A necessidade desse documento deveu-se à fragmentação curricular. Em outras palavras, há o reconhecimento de que a autonomia delegada às escolas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996), mas essa mesma autonomia mostrou-se ineficiente, pois cada escola elaborava a sua própria proposta curricular.

Esta proposta curricular constitui-se como um documento oficial que apresenta concepções de um ensino que deverá voltar-se para a sociedade do conhecimento. Ela também traz considerações sobre o letramento, priorizando as competências de leitura e escrita; e discorre sobre o saber local, ao apresentar um ensino que propicie um conhecimento que perpassasse pelo local e o mundial, que objetive a construção de uma educação. Nesse sentido, os saberes produzidos pela humanidade deverão se estabelecer de uma forma cooperativa e solidária. Além disso, a proposta apresenta a concepção de um currículo integrado à cultura; assim, requer-se a continuidade da produção cultural e das práticas

sociais, bem como a construção de valores de pertencimento e responsabilidade. Almeja-se também um ensino do qual o aluno se beneficie com o seu desenvolvimento pessoal, que deverá consistir no aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e como lidar com ele, assim como a influência que o mundo exerce sobre cada um. O documento também objetiva o ensino articulado do mundo do trabalho com as relações entre educação e tecnologia. Todos esses eixos são articulados pelo ensino da língua estrangeira, que não se concentrará apenas no conhecimento sistêmico, mas também no aspecto cultural e no mercado de trabalho, de modo a contribuir para que o aluno reafirme sua identidade e amplie o seu repertório cultural, proporcionado pela aquisição de uma língua estrangeira.

Além de apresentar as considerações acima mencionadas, a proposta curricular – SEE também orienta o uso dos cadernos didáticos-SEE, que são elaborados por uma equipe de produção e posteriormente enviados para as escolas. Eles se destinam a todas as séries do ensino fundamental e médio, e a todas as disciplinas. A distribuição dos cadernos ocorre a cada bimestre; o professor recebe o caderno didático com as orientações, e os alunos recebem cada um o seu. Esta proposta educacional da SEE continua em 2009 e seu objetivo é consolidar um único caminho para alcançar a melhoria da qualidade da educação.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Todo pesquisador sabe quantas emoções subjazem às questões teóricas, o tempo dedicado a cada parágrafo do texto, o esforço físico necessário para manter a decisão de prosseguir nas buscas das informações, o isolamento voluntário para desenvolver reflexões amadurecidas, a fim de levar a termo a obra começada.

Chizzotti (2006)

Reiterando o objeto de estudo deste trabalho, investigo a contribuição de uma unidade didática seguindo os eixos de conteúdo previstos nos PCN – LE para um evento de letramento em língua inglesa. Esta pesquisa foi realizada com 17 alunos da 7ª série do ensino fundamental de uma escola pública localizada na grande São Paulo. Ressalto, ainda, que atuei neste estudo como professora-pesquisadora, tendo sido aquele o primeiro ano que ministrei aula na referida classe. A pergunta que motiva este estudo é esta: *uma unidade reelaborada seguindo os eixos de conteúdo presentes nos PCN – língua estrangeira pode contribuir para uma produção escrita sob a abordagem do letramento?*

2.1 O estudo de caso

Esta pesquisa classifica-se dentro do paradigma da pesquisa qualitativa, cujo princípio (CHIZZOTTI, 2006) é o de compreender as relações estabelecidas entre as pessoas e a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, buscando fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato, do significado atribuído a ele pelas pessoas que dele partilham. A estratégia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa foi o estudo de caso, que busca informações acerca de uma determinada questão.

Para melhor esclarecer o conceito de estudo de caso sigo as teorizações de Stake (1995). De acordo com o autor, os estudos de caso objetivam explorar um caso singular ou, ainda, uma coleção de casos que se inserem na vida real, que são delimitados e contextualizados em tempo e lugar, e se concentram na busca de informações acerca de um caso específico.

Além disso, é possível classificar o estudo de caso segundo os objetivos da investigação. Estes podem ser intrínsecos (dada a singularidade presente no caso, este requer a compreensão necessária de aspectos determinados, o que repercutirá no aprendizado sobre

outros casos), instrumentais (esclarece uma questão ou aprimora uma teoria) ou coletivos (ampliação da teoria a partir de multiestudos de caso).

Este estudo de caso apresenta caráter intrínseco, uma vez que visa a investigar a eficácia ou ineficácia de uma unidade didática de acordo com os eixos de conteúdo presentes nos PCN – LE para uma produção escrita em um evento de letramento em uma classe de 7ª série do ensino fundamental. A singularidade deste caso consiste na reelaboração de uma unidade didática que considerou os pré-requisitos dos alunos, diferentemente da unidade anteriormente padronizada e enviada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a todas as suas escolas públicas estaduais.

Além desse aspecto, ressalto ainda uma outra característica do estudo de caso: de acordo com Ludke e André (1986:18), trata-se de um estudo cuja ênfase dá-se na interpretação em contexto, e que considera um princípio básico desse tipo de estudo, isto é, de cunho qualitativo. No meu contexto de pesquisa, considero as respostas dos alunos em relação a cada pergunta do questionário. Considero-o como uma fonte de informações e o integro ao *multiple sources of information* denominado por Creswell (1998: 63), que distribuí como primeiro instrumento de coleta de dados. Coletei dados que indicavam as experiências de aprendizagem de língua estrangeira — a língua inglesa —, em séries anteriores, o que me permitiu refletir sobre quais tarefas solicitaria ou não ao reelaborar a unidade didática.

Nisbet e Watt (1978 *apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986: 21) afirmam que o estudo de caso perpassa por três fases: *exploratória*, *sistemática* (coleta de dados) e a de *análise e interpretação* sistemáticas dos dados.

A primeira etapa desta pesquisa inicia-se com o contato da professora com os pais dos participantes, uma vez que estes são menores de idade e o Conselho de Ética – PUC exige que se obtenha uma autorização impressa com o termo de consentimento dos responsáveis. Após esse contato inicial, obtive acordância de 17 alunos participantes. Ao final da pesquisa, no entanto, somente 10 deles participaram de todas as fases da coleta de dados, e por isso eles se tornaram os alunos focais.

Outro aspecto dessa fase foi a coleta do questionário que considero como uma fase exploratória, posto que eu buscava subsídios para reelaborar a unidade didática, isto é, buscava informações sobre quais tarefas de aprendizagem tinham sido bem-sucedidas. Em outras palavras, tive por objetivo investigar as experiências anteriores de aprendizagem da língua inglesa — esforço que me forneceu dados para uma melhor escolha sobre quais tarefas evitar ou incluir na unidade didática em fase de elaboração.

A segunda etapa, intitulada *sistemática*, fundamentou-se na delimitação do objeto de

estudo, ou seja, do letramento em língua inglesa por meio de um tipo de texto. A última etapa tratou da análise sistemática dos dados, que se baseia na categorização dos dados: características do “*testimonial*”, como tipo de texto, atribuídas pelos alunos; estrutura do “*testimonial*” escrito pelos participantes; e a evidência do “*testimonial*” ao se tornar tarefa para uma produção escrita em um contexto situado de aprendizagem, em um evento de letramento como uma prática social.

Menciono também um outro aspecto desta pesquisa que trata de classificá-la como um estudo de caso instrumental de acordo com as considerações de Chizzotti (2006). Para este autor, um estudo de caso instrumental consiste no refinamento de uma teoria ou, ainda, na corroboração ou refutação de hipóteses. Mediante tal definição, ao observar a adequabilidade da unidade didática a uma classe de ensino fundamental, considero que esta pesquisa apresenta o caráter subsidiário de compreender e reelaborar os “*scaffoldings*” que possam propiciar práticas de leitura e escrita e propiciar, assim, o letramento em língua inglesa, que repercutirá em minhas práticas pedagógicas futuras como professora de inglês.

Outro aspecto da pesquisa aqui apresentada que pode caracterizá-la como estudo de caso de acordo com o texto de Creswell (1998) é o exame sobre o caso para que eu pudesse decidir se diz respeito a um estudo de caso singular ou a múltiplos estudos de caso. Esta pesquisa investigou um caso específico de uma unidade didática recriada e foi subsidiada pelos estudos de letramento em uma classe de ensino fundamental.

Aponto também para a importância deste caso, o que deve ser considerado, conforme explica Creswell (1998), se vale ou não a pena determinado estudo de caso. A relevância desta pesquisa consistiu no saber local adquirido sobre a comunidade escolar em que estive e estou ainda envolvida, bem como em reelaborar uma unidade didática seguindo os eixos de conteúdos documentados nos PCN – LE visando a alcançar o letramento, quando a política educacional da Secretaria de Estado da Educação, doravante SEE, é o da padronização das unidades didáticas por meio dos Cadernos de Inglês - SEE enviados para toda a rede estadual de ensino.

Outra característica relevante diz respeito à observação livre da pesquisadora que usou notas de campo de natureza reflexiva como partes integrantes do processo de observar, conforme Triviños (1987:157), o que é previsto também em Creswell (1998) que afirma para a coleta de dados faz-se necessário buscar múltiplas fontes de informação¹, tais como: observações, entrevistas, documentos e materiais audiovisuais.

¹ Tradução minha. O original mencionado pelo autor é: *multiple sources of information*.

Outra característica desta pesquisa consiste no cunho etnográfico. De acordo com André (2004), este contempla os três requisitos que caracterizam este tipo de estudo, a saber: a observação participante; a entrevista intensiva; e a análise de documentos — no caso, as unidades didáticas dos alunos. Ressalto ainda a sua natureza qualitativa, exploratória e interpretativista, conforme especificam Ludke e André (1986), uma vez que há um contato direto entre o pesquisador e o objeto a ser estudado — neste caso, uma prática de letramento de língua inglesa, no *status* de língua estrangeira, mediado pelo tipo de texto “*testimonial*”.

2.2 O contexto

No ano em que o estudo de caso ocorreu (2008), iniciei as aulas aplicando um caderno de atividades sob forma de jornal. Esse caderno havia sido elaborado e enviado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que por sua vez estabelecia uma data para o término deste jornal para posterior avaliação oficial. O objetivo de tal avaliação consistiu em aferir os resultados obtidos após a aplicação deste jornal para os ensinos fundamental e médio, o que configurou uma ação pedagógica inédita proposta pela SEE.

2.2.1 A escola

A pesquisa ocorreu em uma escola pública da grande São Paulo, na qual trabalho desde agosto de 2004 como professora de inglês, e onde venho trabalhando com todas as modalidades de ensino ofertados pela escola, a saber: ensino fundamental (5ª - 8ª séries); ensino médio e educação de jovens e adultos - EJA (ensino médio).

Os alunos pertenciam à faixa etária dos 13 aos 15 anos e estavam naquela unidade escolar desde a 5ª série. Poucos eram oriundos de outras unidades escolares da mesma cidade. Ressalto ainda que os alunos dessa comunidade apresentavam um perfil sócio-econômico baixo e nunca estudaram inglês em institutos de idiomas da iniciativa privada. Tal informação foi obtida por meio de questionários que aplico anualmente a todas as classes, também, com o intuito de investigar quais foram as suas experiências de aprendizagem do inglês que os alunos tiveram em anos anteriores.

Quanto ao corpo docente, este é relativamente estável. Em 2004, houve a escolha para os candidatos docentes aprovados em concurso público e, assim, havia um corpo docente estável desde aquele ano, o que resultou em planejamento pedagógico anual harmonioso, bem como maior concordância nas conversas informais sobre nossas ações em sala de aula. Além

dessa peculiaridade, menciono também uma diferença que a escola apresenta: há projetos bimestrais acerca de determinado tema, sobre os quais os alunos desenvolvem uma pesquisa e a apresentam sob forma de trabalho escrito. Exemplos de trabalhos são resumos, dramatizações, exposições orais e exposições de gravuras. Nessas apresentações pode haver convidados que apresentem algum vínculo com o tema proposto.

2.2.2 Os participantes

Este estudo ocorreu com alunos da 7ª série de uma escola pública da grande São Paulo, na qual sou professora de Inglês desde 2004. Esse fato me possibilita estar familiarizada com o perfil desta comunidade escolar. Os alunos frequentavam esta escola desde a 5ª série.

O critério que subsidiou a escolha dos participantes foi a presença dos responsáveis na reunião de pais e mestres realizada em 15 de fevereiro de 2008, presidida por mim em uma determinada 7ª série específica. Houve a participação de aproximadamente 20 responsáveis, em uma turma de 40 alunos. Expliquei-lhes o meu projeto de pesquisa, seu objetivo e como ocorreria a participação dos alunos e de suas atividades a serem coletadas como dados para fundamentar o estudo. A receptividade à explicação sobre o projeto de pesquisa da professora-pesquisadora contribuiu para a autorização dos pais, que permitiram aos alunos que participassem deste estudo. Após o primeiro contato, apresentei os documentos requeridos pelo conselho de ética (PUC-SP) para que fossem devidamente assinados. O total de participantes foi de 17 pertencentes em uma única classe de 7ª série, restando 10 ao final, que formam o grupo focal.

2.2.3 A proposta curricular e a unidade didática²

Every teacher is a materials developer (ENGLISH LANGUAGE CENTRE, 1997) who needs to be able to evaluate, adapt and produce materials so as to ensure a match between the learners and the materials they use (TOMLINSON: 2003:01).

² Devo esclarecer que a PROPOSTA CURRICULAR é um documento oficial, no qual constam a nova concepção pedagógica de ensino-aprendizagem, as diretrizes e as metas para a melhoria da qualidade de ensino na rede estadual. A UNIDADE DIDÁTICA possuirá aqui duas distinções: ao referir-me a Unidade didática presente no Caderno de Inglês enviado pela Secretaria de Estado da Educação, utilizarei Cadernos de Inglês – SEE; e usarei Unidade Didática – SEE para que se possa diferenciar a unidade didática elaborada por mim e que constitui foco desta pesquisa.

Retomando o que vem a ser a proposta curricular apresentada pela Secretaria de Estado da Educação, esta tem por objetivo propor um currículo único para as modalidades de ensino fundamental, ciclo II e médio. Dessa maneira, ela apoia o trabalho pedagógico nas escolas, bem como contribui para a melhoria da aprendizagem do aluno na rede estadual de ensino.

A PROPOSTA CURRICULAR – SEE considera as características e as implicações da denominada sociedade do conhecimento, que exige o uso das tecnologias de comunicação visando ao acesso do conhecimento e dos bens culturais. Destaca-se, nesse sentido, o destaque dado à competência de leitura e de escrita sob uma perspectiva de integração entre os seguintes eixos: cultura, competências e conteúdos disciplinares. Nesta proposta, identifico a importância de a escola estar apta para instrumentalizar o aluno para que atenda às demandas estabelecidas por essa sociedade.

Ao elaborar uma unidade didática que priorizasse as práticas de letramento de leitura e escrita subsidiadas pelos eixos de conteúdo previstos nos PCN – LE, encontro respaldo também na base curricular, acrescentada de minhas reflexões como educadora sobre a minha prática em sala de aula.

Considerando o objetivo a ser alcançado pela proposta curricular que se refere também a letramento, conforme observamos em:

[...] Só por meio de uma proposta de letramento é que nossos alunos terão melhores chances de se tornar esses cidadãos críticos que todos queremos formar (São Paulo. Proposta curricular – língua estrangeira moderna, 2008: 9).

Do mesmo modo, identifico o interesse em apresentar o aluno a uma nova perspectiva teórico-pedagógica com que abordar o conhecimento, delimitando as possíveis competências vinculadas a tal abordagem, bem como as habilidades e o acionamento de esquemas interpretativos.

Para o presente estudo, reelaborei a unidade didática — mantendo os *testimonials* e um texto intitulado “*Jewish New Year*”, que constam da unidade didática do Caderno de Inglês advindo da SEE (ver Anexo IV) — cujo objetivo era, dentre outros, familiarizar o aluno com textos informativos e descritivos, a fim desenvolver as seguintes competências:

- localização de informações;
- compreensão textual; e

- leitura acurada do texto por trás do texto.

A Unidade Didática – SEE (ver Anexo IV) inicia-se com um texto, a partir do qual o professor deve abordar em que contexto ocorre esse tipo de texto, o nível linguístico presente no material específico apresentado pela SEE e o tipo discursivo que permeia a tipologia textual. Desse modo, o procedimento metodológico constou da aplicação da unidade recriada em consonância também com os objetivos propostos pela SEE no caderno de atividades.

É importante explicar que as 15 tarefas que constam da unidade didática reelaborada objetivavam constituir um evento de letramento, de acordo com a concepção de Heath (1982) e Street (2001), a ser discutida no próximo capítulo. Para tanto, mantive as mesmas habilidades previstas no Caderno de Inglês - SEE e acrescentei outras que julguei necessárias, e parti do meu conhecimento acerca daquela comunidade escolar.

Considerando a aplicação do meu primeiro instrumento de coleta de dados, investiguei as experiências dos alunos no contexto de aprendizagem da língua inglesa por meio de dez perguntas abertas, o que subsidiou na elaboração das tarefas. No entanto, não me desvirtuei do objetivo da proposta enviada pela SEE, uma vez que se trata de um documento oficial a ser utilizado em sala de aula.

2.3 Os instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos usados para a coleta de dados consistiram sequencialmente em um QUESTIONÁRIO (ver Anexo I) anterior à aplicação da unidade didática; em uma Unidade Didática (ver Anexo I); e nas ENTREVISTAS (ver Anexo III), realizadas após a aplicação da unidade didática.

No questionário há 10 perguntas que investigam as experiências de aprendizagem da língua inglesa que os alunos tiveram, e cujo objetivo era me orientar a elaborar as tarefas que compuseram a unidade didática.

A unidade didática prevista no Caderno de Inglês – SEE (2008) foi reelaborada pela professora-pesquisadora, e o objetivo foi proporcionar tarefas que instrumentalizassem o aluno para a habilidade comunicativa de escrita em língua inglesa em um evento de letramento. Ao reelaborá-la, concentrei-me em tarefas que envolviam a modalidade escrita em uma ação integrada entre leitura e escrita. Dentre as tarefas que constam nesta unidade recriada, selecionei aquelas cujos dados propiciaram a identificação das categorizações e que visavam a responder à pergunta de pesquisa, bem como seguir o objetivo que motivou este estudo.

Para as entrevistas, o critério utilizado para a escolha dos participantes foi a frequência ininterrupta a todas as aulas de inglês durante o período da pesquisa de campo, o que compreendeu um período de 3 meses. O levantamento do número de alunos frequentes resultou em 10, e estes foram convidados para a entrevista. É importante ressaltar que solicitei a autorização dos próprios participantes para esta etapa, e lhes disse que se sentissem à vontade com as suas respostas a todas as questões, ainda que o gravador de áudio estivesse à vista.

A entrevista ocorreu na escola no dia 2 de julho e no período diurno, finalizando a fase de coleta de dados. O objetivo da entrevista centrou-se em investigar se a unidade com tarefas diversificadas foi-lhes agradável face às experiências de aprendizagem em séries anteriores, documentadas no questionário aplicado antes de iniciarmos o estudo da unidade didática reelaborada. Além disso, a entrevista também visou a verificar quais modificações sugeririam para uma reformulação futura, o que seria possível, pois os cadernos didáticos enviados pela SEE continuam sendo os mesmos de 2008, embora tragam poucas reformulações.

2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

No mês de abril de 2008, apliquei um questionário com o objetivo de buscar informações sobre o que representa a língua inglesa para o aprendiz, bem como propiciar uma noção do perfil desse aluno, quando questionado sobre a sua vivência em relação a língua inglesa, fosse em sala de aula ou fora do contexto escolar. A partir dos dados obtidos, constatei as atividades com as quais estavam familiarizados e quais apresentavam uma receptividade negativa. Dentre as respostas, destaco as atividades que incluíam vídeo foram as mais instigantes; aquela que os alunos denominavam como “tradução” foi considerada a menos interessante. Tais informações fizeram com que eu refletisse sobre quais tarefas deveriam ser evitadas ou reconsideradas. Ao reelaborar a unidade, incluí atividades que realizassem as propostas em pares, isto é, entrevistando uns aos outros. Além disso, recorri a estratégias de leitura para que estas fossem usadas no decorrer das aulas. Tal medida proporcionou que evitássemos, na maioria das vezes, o uso do dicionário.

O tipo de texto que consta do Caderno de Inglês - SEE inicialmente abordado é um texto descritivo e informativo, denominado *testimonial* (ver Anexo II), e cuja orientação é de que seja visto nas seguintes situações de aprendizagem:

- *describing celebration dates 1;*

- *describing celebration dates 2;*
- *informing and describing famous festivals;* e
- *producing a poster e uma prova individual.*

Retomo o fato de ter recriado as tarefas da proposta conforme as aspirações dos alunos daquele contexto e das suas experiências em aprender uma língua estrangeira.

A partir deste ponto, exponho brevemente a trajetória da pesquisa de campo, isto é, na sala de aula. O bimestre iniciou-se com um caderno de proposta para língua estrangeira moderna, especificamente, inglês, no dia 17 de abril. A unidade didática compreendeu estratégias de leitura, tais como *scanning*, *skimming*, *cognates* e *detailed reading*, havendo, paralelamente, uma relativa produção escrita.

O número previsto de aulas destinado à aplicação das atividades visava ao período de 16 aulas, devendo ser finalizado no mês de maio. Segundo outras orientações presentes no Caderno de Inglês (Proposta Curricular – LEM, 2008), os professores receberiam, a cada bimestre, um material a ser aplicado em sala de aula — o que proporcionaria um currículo padronizado do componente curricular de língua inglesa.

A pesquisa de campo foi realizada durante um bimestre, no qual o questionário foi entregue e coletado, a unidade didática foi aplicada, as notas de campo registradas, e, por último, a entrevista foi realizada.

As entrevistas podem ser classificadas como entrevistas semi-estruturadas, de acordo com o que explicam Ludke e André (1986: 34). Elas seguem um roteiro de perguntas que objetiva obter informações específicas, inquirindo os participantes através das questões adaptadas. Por isso, diferenciam-se da entrevista estruturada ou da entrevista padronizada, em que há rigidez nas perguntas e não é possível realizar as adaptações necessárias por parte do entrevistador. A opção por incluir entrevistas como instrumento de coleta deve-se à possibilidade de viabilizar instantaneamente a elucidação de eventuais dúvidas durante o questionamento.

As perguntas que constam da entrevista objetivaram investigar a receptividade do aluno acerca de uma unidade reelaborada, considerando as suas experiências em aprender uma língua estrangeira, inquirindo-os sobre o que mais lhes agradava ou não nas aulas de Inglês daquele ano, configurando-se perguntas de cunho avaliativo conforme Triviños (1987:151), isto é, em que há juízo de valor.

2.5 Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise dos resultados iniciaram-se somente após a coleta integral dos dados, pois, dessa forma, pude estudá-los, a fim de identificar as categorizações. Com base nos dados obtidos, interpretei-os sob a luz da fundamentação teórica, de forma a responder à pergunta de pesquisa que norteia este estudo. Recorri a Stake (1995:77) no que diz respeito às estratégias de análise; o autor indica a estratégia de interpretação direta e de agregação de categorias.

Descrevo a seguir os procedimentos tomados para a análise.

Após a unidade didática ter sido concluída, coletei dados de cada um dos 17 alunos, restringindo-me, no entanto, apenas à unidade didática de 10 alunos, uma vez que estes participariam da entrevista, cujo critério de participação foi o da frequência.

Também realizei a leitura de todas as tarefas contidas na unidade didática. As respostas fornecidas pelos alunos-participantes a cada uma das tarefas da unidade didática foram comparadas, e os resultados forneceram-me com dados para a interpretação. Eu as reuni em categorias, de acordo com o que orientam Ludke e André (1986: 48), segundo os quais o primeiro passo para a análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas.

Em seguida, a partir das categorizações provenientes dos dados, foram identificadas 4 categorias; a partir destas, analisei como elas se coadunavam com a teoria de letramento, tendo em vista a pergunta da pesquisa que permeou este estudo.

Posteriormente, analisei a transcrição da entrevista gravada em áudio, ao término da unidade didática. Nesta etapa, pude depreender, a partir dessa análise, quais tarefas agradaram aos alunos, quais deveriam ser reformuladas e quais foram desafiadoras. Ressalto também que essas entrevistas auxiliaram a melhoria da minha prática em sala de aula no que diz respeito a quais tarefas eu deveria continuar propondo aos alunos, e assim as tarefas relacionadas à oralidade se mantiveram no decorrer do ano de 2008.

Por fim, retomei os questionários que antecederam a elaboração da unidade e as transcrições das entrevistas, que me forneceram o material necessário para as reflexões sobre o saber local, e que uso como parte da análise e da discussão dos resultados.

Neste capítulo, apresentei as etapas metodológicas requeridas para uma investigação acadêmica, a saber, a coleta de dados; os instrumentos; os procedimentos de análise; e a discussão dos dados visando a responder à pergunta de pesquisa que motivou este estudo. Em suma, apresentei a descrição metodológica desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 - DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

[...] da verificação de apenas a habilidade de decodificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um “bilhete simples”).

Soares (2004)

O presente capítulo retoma a pergunta de pesquisa — *uma unidade reelaborada seguindo os eixos de conteúdo presentes nos PCN – língua estrangeira pode contribuir para uma produção escrita sob a abordagem do letramento?* Mediante os dados obtidos — que serão apresentados a seguir —, identifico os papéis que a leitura e a escrita exercem nesse contexto de aprendizagem e que podem ser relacionados com o conceito de eventos de letramento (BARTON e HAMILTON, 2003; SOARES, 2004; STREET, 2001,) e às práticas sociais de letramento (KERN, 2000). Para a práxis do professor examinada pelo saber local, sigo o aporte teórico de Canagarajah (2001), Celani (2004), Crookes e Arakaki (1999), Khonder (2004) e Kumaravadivelu (2001). Explico, também, que os eixos de conteúdo (*conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, organização textual e atitude*), documentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), foram considerados para a reelaboração da unidade didática aplicada a uma classe de 7ª série do ensino fundamental e contituíram um dos aspectos da minha pergunta de pesquisa.

Os dados são as respostas dos alunos às tarefas que constam da unidade didática reelaborada e estão organizados em 4 categorias, que, por sua vez, estão identificadas a partir dos dados analisados e interpretados.

3.1 Categorizações

As tarefas integrantes da unidade didática que apresentaram os dados (possibilitando, assim, fornecer as categorias) foram 02, 03, 07 e 15. Dessa forma, são estas as tarefas analisadas na sequência aqui apresentada. Cada categoria está relacionada a um eixo de conteúdo que consta dos PCN – LE. A primeira categorização é tratada a seguir.

INTERAÇÃO

EIXO: CONHECIMENTO DE MUNDO E ATITUDE

– *Interview your classmates. Ask them their favorite CELEBRATION DATES.*

OBJETIVO: desenvolver as habilidades orais e escritas/ sintonizar os alunos com o tema em desenvolvimento a partir de suas experiências.

COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA: organizar informações e preencher a tabela abaixo com informações de seus entrevistados.

TABELA 3.1 PREDILEÇÕES				
CELEBRATION DATES				
QUESTIONS	CLASSMATE 1 NOME DO ENTREVISTADO	CLASSMATE 2	CLASSMATE 3	CLASSMATE 4
What's your favorite CELEBRATION DATE?				
Do you celebrate it with your family and friends?				
Do you exchange presents and cards with your family and friends?				
Do you celebrate it with special food and beverages?				
Do you usually celebrate it at home?				

Fonte: Tarefa nº 2; consta da unidade didática.

Esta tarefa tem como objetivo estabelecer a integração entre os registros oral e escrito, e visa à leitura e à escrita em conjunto. Os dados obtidos evidenciam a categorização “interação”. Convém ressaltar que embora não tenha sido documentada em vídeo, isto é, que não tenha sido gravado — a minha observação como professora-pesquisadora sobre o evento de letramento que estava ocorrendo, bem como as notas de campo que fiz confirmam —, a interação exerceu um papel fundamental entre os participantes. A tarefa acima mostrada consistia em uma entrevista, por meio da qual, os participantes buscavam investigar as predileções dos colegas. Estas implicam o conhecimento de mundo do aluno, uma vez que não poderá preferir algo sem conhecê-lo, e consiste ainda no reconhecimento do tema (*festividades*), bem como na descrição dessas datas comemorativas e na organização das informações, de acordo com o que é solicitado que o aluno faça.

Nessa tarefa há interação entre os alunos, pois cada um terá de entrevistar 4 colegas em sala de aula e preencher a tabela acima com as respostas obtidas. Há uma constante coerência entre o que se pede e o que depreenderam dos colegas durante a entrevista.

O aluno é chamado para usar a língua-alvo, isto é, para articular a oralidade e a escrita, uma vez que ele pergunta e responde em inglês. Tal situação de aprendizagem configura-se como uma forma de ampliar as possibilidades de comunicação ao falar e escrever em língua inglesa, e é previsto pelos PCN – LE (1998: 55), pois o incentivo à capacidade de ouvir, discutir, falar e escrever propicia um “caminho” para a abstração, as generalizações e o aprimoramento das

vertentes para a comunicação. Além disso, ele proporciona a criação de significados por meio da utilização da língua. Dada essa diretriz e o conceito de evento de letramento apresentado por Heath (1982:93 *apud* MORTATTI, 2004:105) que o conceitua como “situações em que a língua é parte integrante da natureza da interação entre participantes e de seus processos de interpretação” (p. 105). Street (2001:10), ao reiterar o conceito estabelecido pela autora, complementa a questão e afirma que os modelos sociais de letramento trazidos pelos participantes em relação aos eventos é que lhes atribuem significado.

Diante do conceito tratado por Street (2001), integro a categoria INTERAÇÃO na tarefa em análise que faz parte de um evento de letramento, e identifico, também, os eixos de conteúdo, de conhecimento de mundo e de atitude, presentes nos PCN – LE, que serão abordados posteriormente. Esta categoria, proveniente dos dados, evidencia respostas advindas de uma interação aluno-aluno sobre suas predileções em relação a festividades. Ela é considerada um evento de letramento por apresentar, primeiramente, a característica situacional — no caso, uma situação de aprendizagem, entendida como uma ação humana situada nos contextos culturais, históricos e institucionais, conforme assevera Ames (2005:65). Em seguida, a interação ocorre em uma sala de aula, e para que se constitua um evento de letramento faz-se necessário que haja uma interação entre os participantes por intermédio da escrita. Nesta tarefa, o objeto escrito são as perguntas que integram a entrevista.

Com o objetivo de retomar os eixos de conteúdo previstos nos PCN – LE, abordo o tema PREDILEÇÕES. Este se relaciona ao conhecimento de mundo dos alunos, uma vez que já o experienciaram, de forma que pudessem optar por uma data comemorativa, e também porque reforçam o evento de letramento na construção de sentido evidenciado pela coerência nas respostas fornecidas. Nesse sentido, levo em consideração o fato de *comemoração* ser algo culturalmente experienciado por todos. Vejamos a tabela 3.2 a seguir:

TABELA 3.2 PREDILEÇÕES APONTADAS PELOS PARTICIPANTES				
CELEBRATION DATES				
QUESTIONS	CLASSMATE 1 NOME DO ENTREVISTADO	CLASSMATE 2 NOME DO ENTREVISTADO	CLASSMATE 3 NOME DO ENTREVISTADO	CLASSMATE 4 NOME DO ENTREVISTADO
What's your favorite CELEBRATION DATE?	Birthday Mother's day	New Year Valentine's day	Easter Christmas	
Do you celebrate it with your family and friends?	family	Friends	boyfriends	
Do you exchange presents and cards with your family and friends?	Yes			No
Do you celebrate it with special food and beverages?	Special food		and	Beverages
Do you usually celebrate it at home?	At home or		Relative's home	

Fonte: Tarefa nº 2; consta da unidade didática.

As respostas dos alunos à primeira pergunta da entrevista (acima transcritas) giraram em torno das suas festividades favoritas: *birthday*, *Mother's Day*, *New Year*, *Valentine's Day*, e *Christmas*. Estas informações me levam a crer que os modelos sociais de letramento sejam os usos que o aluno está fazendo com a leitura das perguntas e das respostas escritas. Dito de outro modo, há uma situação de aprendizagem vivenciada que pode ser observada pelo professor ao ver o aluno realizar a tarefa. Ser entrevistado é uma prática que proporciona interação, e a articulação pergunta-resposta, entrevistador-entrevistado é viabilizada pelo uso de habilidades comunicativas de leitura e escrita.

Reitero que a coerência nas respostas relacionadas para cada festividade comprova a construção de sentidos realizada pelos alunos. Por exemplo, o aluno que escolheu *New Year*, quando questionado se há troca de presentes nesta data, respondeu “não”, pois culturalmente não damos ou recebemos presentes nesta data, e sim no Natal ou no aniversário.

O evento de letramento requer uma situação específica, em que leitura e escrita exerçam um papel e produzam significado. Após explicitar as PREDILEÇÕES e identificar os eixos contidos nos PCN – LE, a saber, *conhecimento de mundo e atitude*. Este último eixo, por sua vez, integra cada ação do aluno que convida o colega para a entrevista e espera a resposta “sim” ou “não” já se constitui em uma atitude em relação ao outro.

Encontro mais subsídios para fundamentar esta tarefa, cujo uso da escrita volta-se para uma forma objetiva e sucinta ao registrar as respostas. Lerner (2002: 20) assevera que as práticas de leitura e escrita são indissociáveis e resistentes ao parcelamento e à sequenciação, isto é, se houver o parcelamento delas, perder-se-á sua natureza, com prejuízo de sentido para o aluno. Ao levar em conta tal reciprocidade entre leitura e escrita, a autora orienta que se direcione para uma autonomia quanto a essas práticas, conciliando as necessidades advindas da instituição escolar, cujo propósito educativo é o de formar leitores e escritores e o de criar condições didáticas que viabilizem “uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não-escolar) dessas práticas” (LERNER, 2002: 21).

Durante a execução da tarefa acima descrita, proposta em um contexto didático, um aluno entrevistou o colega de classe acerca de um evento social pertinente à sua cultura e se deparou com as diferenças, semelhanças e predileções entre as culturas das línguas envolvidas. Considero que esse tipo de atividade esteja de acordo com o aspecto comunicativo. Este, como explica Lerner (2002), aponta para que a leitura e a escrita, com propósitos didáticos articulados e com propósitos comunicativos, proporcionem um sentido “atual” correspondente com os objetivos que orientam as práticas de leitura e escrita fora do contexto escolar. Dessa forma, a atividade contribuirá para o letramento que, como mencionei

anteriormente, voltar-se-á para as reais práticas de leitura e escrita na sociedade. Chamo a atenção também para a interação social proporcionada pela atividade, pois o fato de os alunos entrevistarem uns aos outros promove troca de informações, na medida em que tomam conhecimento das preferências dos colegas em relação às datas comemorativas. Recorro a Camitta (1993) ao afirmar que determinadas tarefas escritas propiciam uma aproximação efetivamente social. Nas palavras da autora,

Writing can also change the shape of social relationships, especially by encouraging intimacy. One way this can be accomplished is by using writing to open the way towards intimate conversation (CAMITTA, 1993: .240).

A seguir, discorrerei acerca da segunda categorização envolvida nas tarefas realizadas.

SUBJETIVIDADE

EIXO: CONHECIMENTO SISTÊMICO

2 – Interview your classmates. Ask them their favorite CELEBRATION DATES.

OBJETIVO: desenvolver as habilidades orais e escritas / sintonizar os alunos com o tema em desenvolvimento a partir de suas experiências.

COMPETÊNCIAS LEITORA E ESCRITORA: organizar informações e preencher a tabela abaixo com informações de seus entrevistados.

TABELA 3.3 PREDILEÇÕES E PRODUÇÃO TEXTUAL				
CELEBRATION DATES				
QUESTIONS	CLASSMATE 1	CLASSMATE 2	CLASSMATE 3	CLASSMATE 4
What's your favorite CELEBRATION DATE?				
Do you celebrate it with your family and friends?				
Do you exchange presents and cards with your family and friends?				
Do you celebrate it with special food and beverages?				
Do you usually celebrate it at home?				

3 – And how about you? Answer the questions above. Use *Because, And, Or, But*.

OBJETIVO: inferir os significados dos conectivos e usá-los em frases simples.

COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA: organizar informações e transformá-las em frases usando os conectivos.

Examples:

*I like Christmas **because** my family gives me presents.*

*I like Valentine's day **and** Christmas.*

*I celebrate New Year's Eve at home **or** at a restaurant.*

*I usually give presents to my cousins **but** I will send them cards this year, instead.*

Fonte: Tarefas n^{os} 2 e 3; constam da unidade didática.

Após a realização da entrevista, através da qual obtive informações sobre as predileções dos alunos no que diz respeito às festividades, pedi que executassem uma outra tarefa. Esta solicitava que escrevessem sobre suas preferências de datas comemorativas e que utilizassem a inferência como estratégia de leitura dos exemplos que constam da tabela 3.3 acima para a escrita de suas frases.

Para a realização dessa tarefa, escrevi os exemplos na lousa e, por meio do levantamento prévio, o alunos já tinham se familiarizado com as datas comemorativas (que constam da tarefa anterior). Quanto aos conectivos, expliquei-lhes o que são conectivos e que eles apresentam idéias de acrescentar, justificar e alternar. Em seguida, solicitei-lhes que lessem as frases e relacionassem oralmente cada idéia ao conectivo na medida em que retomávamos os exemplos. Os dados indicam que os conectivos que integram a morfossintaxe da língua foram usados adequadamente segundo o modelo da língua padrão, de acordo com o que revelam os excertos³ abaixo referentes a tabela 3.3:

- *I like Easter **because** I get chocolate box. I celebrate Easter and Christmas because they remind (me) of Jesus Christ. (T. G. C.)*
- *I like New Year **because** is a better year. I celebrate it with my family. I celebrate it with Turkey **and** soft drinks. (T. P. S.)*
- *I like in celebrate Easter e birthday, **because** win presents **and** celebrate with my family **and** my friends, celebrate in home **and** out. (A. F. M.)*
- *I like mother's day **because** I love my mother. I celebrate it with special food and beverages, (no). I (you) usually celebrate it at home. I celebrate it with you family **and** friends. I like what's your favorite celebration date. (R. K. S. M.)*

Ainda caracterizo esta tarefa como um evento de letramento, pois mediante o conceito de Heath (1982) e Street (1995) há uma interação entre o aluno e o seu texto, dado que se trata de uma oportunidade em que o aluno interage com a escrita e objetiva veicular uma informação sobre si próprio. Para que haja a clareza das idéias, faz-se necessário o conhecimento sistêmico da língua inglesa, que se concentra em apresentar os conectivos. Assim, considero que o significado atribuído a esta prática de escrita exerce uma função, pois o aluno se coloca em evidência ao escrever sobre suas preferências. Neste caso, o papel da escrita é o de atribuir-lhe a condição de autor, evidenciando com isso a sua subjetividade em escrever o quê e o porquê de suas preferências, o que acaba, então, por se configurar um evento de letramento. Quanto ao eixo descrito nos PCN-LE — o conhecimento sistêmico —,

³ Cada excerto apresenta as iniciais dos nomes dos participantes.

a tarefa 3 (ver anexo II) propõe o uso dos conectivos *because*, *and*, *or*, *but* para que os alunos possam conhecê-los, bem como a função que tais conectivos exercem na coerência e na coesão de um texto. Este uso diz respeito ao conhecimento sistêmico, uma vez que integra a morfossintaxe da língua. Ao ler os parágrafos organizados em excertos acima descritos concernentes a tarefa 3 que consta da tabela 3.3, verifico que há o uso adequado dos conectivos *because*, *and*, de acordo com a norma culta da língua inglesa, e isso contribui para que o aluno se aproprie deste conhecimento em um evento de letramento escolar e esteja instrumentalizado para as suas futuras experiências com a escrita na língua-alvo. Eis algumas das realizações:

- *I celebrate Christmas at home with family **and** friends. I like New Year day **and** Christmas. I celebrate Christmas at home with family **and** friends. I celebrate New Year's Eve at home **or** at street. (G. M.)*
- *I like Valentines' day **because** is romantic. I celebrate it with my friends. (S.C.S)*
- *I **like** Mother's Day because I love my mother. I you usually celebrate it at home. I celebrate it with special food. (C.G.J.)*

É importante destacar o aspecto emotivo contido nesta atividade, evidente na escolha dos verbos usados pelos alunos, como se pode observar nos excertos abaixo:

- *I **like** Easter because I get chocolate box. I celebrate Easter and Christmas because they remind (me) of Jesus Christ. (T. G. C.)*
- *I **like** New Year because is a better year. I celebrate it with my family. I celebrate it with Turkey and soft drinks. (T. P. S.)*
- *I **like** in celebrate Easter e birthday, because win presents and celebrate with my family and my friends, celebrate in home and out. (A. F. M.)*
- *I **like** mother's day because I **love** my mother. I celebrate it with special food and beverages, (no). I (you) usually celebrate it at home. I celebrate it with you family and friends. I **like** what's your favorite celebration date. (R. K. S. M.)*

Para Endres (2001:407) o significado emocional de algumas comunicações escritas, trabalhos autobiográficos e literários, por exemplo, mostra que nem todo texto é balizado pelas implicações políticas, mas pelas implicações emotivas.

Acima, os dados contidos na tarefa nº 3 evidenciam os conectivos usados para as produções, com o intuito de justificar a preferência do aluno por determinada data comemorativa, o que acentua uma relação não política com determinada data, mas emotiva. O próprio verbo “*like*”, usado com frequência nas produções nesta tarefa, já diz respeito à sua condição em se referir a um “sentimento”. Leech e Svartvik (1994: 74) classificam o verbo

“like” como “*verb referring to a state of mind or feeling*”, o que reafirma a condição emotiva que permeia a resposta dada à tarefa pelo aluno. Nesse sentido, Lerner (2002: 33) também afirma que ler e escrever requerem propósitos com vistas a resolver um problema prático e que, na escola, o fim dessas práticas reduzem-se a si próprias. Diante do exposto pela autora, pressuponho que essa tarefa didática tenha possibilitado a construção de uma expressão de gostos, preferências e justificativa que são recorrentes nos contextos fora da escola. Assim, falar ou escrever acerca de predileções é ação prevista em uma entrevista, ou ainda redigir sobre si próprio integra os instrumentos para o preenchimento de uma vaga no mercado de trabalho. Reitero, pois, que o letramento visa a propósitos de leitura e de escrita correlacionados e usuais na sociedade. Por último, acredito ser relevante citar Camitta (1993) quanto ao significado da escrita para o homem:

Writing invents and authenticates the individual through the process of discovery, inscribing the experience of the individual in time, and becoming a souvenir of that experience (CAMITTA, 1993: 243).

A terceira categorização identificada foi a de “acuidade”, sobre a qual passo a tratar a seguir.

ACUIDADE

EIXO: CONHECIMENTO SISTÊMICO

TABELA 3.4 LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES			
TRADITIONS			
	BRAZIL	MEXICO	CHINA
PLACES			
TIME			
CLOTHES			
FOOD / FRUIT/ BEVERAGE			

Fonte: Tarefa nº 7; consta da unidade didática.

Para realizar essa tarefa, o aluno leu três textos descritivos, que constam originalmente do Caderno de Inglês – SEE e foram mantidos na unidade que reelaborei, denominados como “*testimonials*”⁴ relatados sobre a comemoração do Ano Novo em três países: Brasil, México e

⁴ No Caderno enviado pela SEE, as autoras definem *TESTIMONIAL* como “*It is a statement describing a positive experience or belief about you; your team; your programs etc. I - It is a descriptive text because it describes people, places, objects or events and narrative because it shows some sequence of events. II - Testimonials are short; present descriptions; present opinions; are rather informal; present exclamations and are emphatic*”. In: *Caderno do Professor*. Inglês: ensino fundamental 7ª série 1º bimestre I. SHIMOURA, Alzira da Silva. II. FIDALGO, Sueli Salles. III. São Paulo (Estado). Secretaria da Educação, 2008, p. 14. Optei por referir-me aos

China. O aluno foi orientado a usar as estratégias de leitura, que constam dos estudos de Dias (2002) e que foram apresentadas nas aulas.

Os *testimonials* apresentados abaixo foram o objeto de ensino-aprendizagem. Para a leitura desse tipo de texto, termo presente nos PCN – LE (1998), os alunos foram orientados a usar as estratégias acima para a realização das tarefas subsequentes aos *testimonials*. Convém ressaltar que tais estratégias foram explicadas no decorrer das aulas e incorporadas à unidade didática (ver Anexo II). Ei-las:

- *cognates: the words in English that are similar to the words in Portuguese. Ex.: radio;*
- *skimming: a quick look through the text to find out what it is about.;*
- *scanning: location of specific information in the reading text;*
- *inference;*
- *previous knowledge; e*
- *context.*

Os relatos estudados compunham-se cada um de um parágrafo e foram mantidos na unidade didática reelaborada conforme anteriormente observado. Evidenciei que os aprendizes preencheram a tabela 3.5 abaixo e forneceram respostas precisas tal como o enunciado exigia. Ei-los:

TABELA 3.5 LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES E RESPOSTAS			
G. M			
TRADITIONS			
	BRAZIL	MEXICO	CHINA
PLACES	Beach	House, block	
TIME			weeks
CLOTHES	White clothes		
FOOD / FRUIT/ BEVERAGE			
T. G. C.			
TRADITIONS			
	BRAZIL	MEXICO	CHINA
PLACES	Beach	House, block	
TIME		Clock chimes twelve	Two weeks (China)
CLOTHES	White clothes		
FOOD / FRUIT/ BEVERAGE		Grape	

textos, que constam do Caderno de Inglês, como *relatos*, em *língua portuguesa*, após uma profícua e esclarecedora orientação no encontro individual.

Insiro esses dados em uma categoria denominada *acuidade*. Esta categorização deve-se à pertinência da resposta dada pelo aluno aos itens solicitados nesta tarefa. Nesse sentido, *acuidade* traduz-se no desempenho do aluno ao usar adequadamente as estratégias propostas. Os dados evidenciados nesta tarefa mostram o conhecimento sistêmico do aluno quanto ao vocabulário e a habilidade para usar alguma estratégia de leitura durante a realização da tarefa, pois os alunos não consultaram nenhum dicionário para auxiliá-los em sua realização. Ressalto, ainda, que para todas as tarefas que constam desta unidade didática o levantamento prévio sobre os temas a serem estudados já é uma ação pedagógica incorporada à minha prática docente.

Certamente, uma das estratégias de leitura foi utilizada pelos alunos, dada a necessidade de compreensão dos textos para que, com acuidade, realizassem a tarefa. Essa tarefa consistia no preenchimento das tabelas acima de acordo com que os itens requeriam (localização de informações). Por essa razão, decidi categorizá-los como acuidade, embora 2 dentre 10 alunos que constituem o grupo focal tenham apresentado um item dissonante ao que era solicitado. Assim, não registrei esta diferença, pois considereei o número inexpressivo para a pesquisa, especialmente porque tal o equívoco deveu-se a uma falta de atenção dos aprendizes. Estes, quando questionados do motivo pelo qual forneceram determinada resposta ao item que requeria outra, especificaram a falta de compreensão do que lhes tinha sido solicitado.

Atribuo a essa tarefa o papel exercido pela leitura, qual seja, o de interação. Esta ocorre entre o texto e o leitor que, por sua vez, compreende-o na medida em que constrói seu sentido. Ao preencher a tabela coerentemente com o que lhe é solicitado, o aluno torna evidente que ele criou significado, que compreendeu o texto. Nesta tarefa, o eixo de conteúdo relacionado é o conhecimento sistêmico — no caso, o vocabulário já adquirido ou ainda por adquirir, pelo aluno, na língua-alvo. A relevância que identifico para o evento de letramento é a criação de significado ao ler o texto, e esta é uma das características também do evento de letramento, de acordo com o que explica Street (1995). Entendo que o modelo social de letramento no contexto escolar tenha sido ativado pelo conhecimento prévio dos alunos sobre o tema “comemoração do Ano Novo” e pelo seu papel de leitor, que é indispensável para a execução de uma tarefa, na qual a leitura e a construção de sentidos o tornarão capaz de realizar as tarefas.

No que diz respeito à própria tabela, é necessário considerar entender ao executar uma tarefa que consista no seu uso, a concisão e a objetividade serão as características que permearão o preenchimento delas. Creio que o aluno tenha ativado os “*schematta*”, ou seja, as estruturas mentais abstratas que são acionadas para organizar nossas percepções, de forma a

permitir a compreensão do sentido ou a atribuição de sentido a algo. Nesse sentido, suponho que tal familiaridade decorra do contato com formulários e tabelas no contexto escolar, pois disciplinas como matemática e geografia, por exemplo, lidam com tabelas, e estas trazem dados para que os alunos possam interpretá-los estatisticamente. Os formulários, porém, são comuns nas escolas. Exemplos deles são as requisições para a aquisição da carteira estudantil, que garante aos alunos passes escolares. Tendo em vista o exposto, acredito que o preenchimento de formulários integram uma prática de letramento escolar e social, fato que para Barton e Hamilton (2003:7) constitui um elo das atividades de leitura e escrita às estruturas sociais, nas quais estão envolvidas e pelas quais são caracterizadas.

A seguir, exponho minhas reflexões e experiências acerca da quarta categorização — o sujeito-escritor.

SUJEITO-ESCRITOR

EIXO: CONHECIMENTO DE MUNDO, SISTÊMICO, ORGANIZAÇÃO TEXTUAL E ATITUDE

TESTIMONIALS⁵

1. *"We celebrate our birthdays **with party with cake, with friends, with family, with beverages, with food.**"* (C. G.)
2. *"We celebrate our birthdays **and with much food beverage the wishing happiness, because it is good the tasteful.**"* (J.P. A.S. M)
3. *"We celebrate our Birthdays with party with beverages with friends, with food with cake, with family. **We hire terrific buffet.**"* (R. K. S. M.)
4. *"Brazilian celebrate **birthday with party, with beverage, with food, with family, with friends.**"* (S.C. S.)
5. *"We celebrate our birthdays with party beverage food plays and getting together my family."* (G.M. A)
6. *"We celebrate **birthdays with party, with cake, with friends, with family, with beverage, with food.**"* (A. B. L.)
7. *"We celebrate our birthday with cake beverage. We invite friend friends, family, etc. Also with bladder, and candle. We celebrate dancing, singing."* (A.F.M.)
8. *"We celebrate **our birthdays in Brazil with cake, soft drinks, bladder, pastries and we sing Happy Birthdays song. And we listen to songs.**"* (T. P. S.)
9. *"We celebrate our birthdays with soft drinks, cake, beijinho, chocolate. **We give presents, dance by listening loud song – and getting together our family and friends.**"* (T. G. C.)
10. *"We celebrate with party with cake, with beverage with food, with friends, with family."* (M. H. E.)

⁵ Estes são os *testimonials* produzidos pelos alunos. Escrever um *testimonial* é a tarefa nº 15, que consta da unidade didática (ver anexo). Reitero novamente que as iniciais dos nomes dos participantes estão no final de cada produção.

Ao ler os *testimonials* acima produzidos pelos alunos, percebi que esses dados convergem para a categoria sujeito-escriptor. Isso porque a primeira característica de tal categoria é propiciar em uma situação de aprendizagem a oportunidade de o aluno escrever, de interagir com o seu próprio texto sobre algo que lhe é familiar, uma vez que ele experimenta a comemoração do aniversário. A escrita atribuirá ao aluno o papel de escritor; este precisa do conhecimento sistêmico estudado ao longo da unidade para que possa escrever construindo sentido, bem como deverá permanecer fidedigno a uma informação cultural que está ali sendo veiculada.

Ainda acerca do papel do aluno como escritor de um *testimonial*, aponto um aspecto pedagógico bastante profícuo para as situações de aprendizagem. Este diz respeito às atividades socialmente situadas, termo usado por Gee (2004) que explica tratar-se de “[...] *people [who] use them to do things while acting as certain kinds of people with characteristic viewpoints, values and ways of acting, talking, and believing*” (p. 93). Face a esta citação, acredito que seja relevante para o aluno que ele exerça o papel de escritor naquela situação de aprendizagem, de forma a produzir um *testimonial* sobre um tema que aborda um aspecto cultural, e a contribuir para a percepção do aluno sobre diferentes culturas.

Além do aspecto apresentado acima, identifico a tarefa de escrever um *testimonial* como uma prática situada de letramento, dado o papel que a escrita exerce nesse contexto. Nesse âmbito, observo que a aquisição do conhecimento sistêmico envolve as seguintes características: descrição, objetividade, tempo verbal deste tipo de texto, e o *testimonial*. Ter o professor como leitor de seus *testimonials* contribui para a instrumentalização do aluno em desenvolver a sua habilidade comunicativa de escrita.

A organização textual também integra o evento de letramento na situação de aprendizagem, pois se a interação está ocorrendo por meio da escrita, na relação aluno-texto e, posteriormente, na relação professor-texto, faz-se necessário apropriar-se da organização textual para que a comunicação seja elucidativa. Dito de outro modo, é preciso apropriar-se das características de um *testimonial*, dentre as quais estão o tempo verbal apropriado e a objetividade presente em um texto descritivo. Assim ocorre neste *testimonial*:

We celebrate our birthdays in Brazil with cake, soft drinks, bladder, pastries and we sing Happy Birthday song. And we listen to songs (T. P. S.)

Neste exemplo, a atitude que está na ação de relatar um aspecto cultural é a da *responsabilidade* em fornecer elementos de sua cultura, de forma habilidosa o bastante para

não criar ou reforçar estereótipos, bem como conhecer aniversário e saber que este é diferentemente comemorado em outros países, segundo mostra o texto sobre a Índia (ver anexo II). Isso é o que, numa atividade como essa, permite expandir o repertório cultural do aluno. Acredito que esta tarefa também ampliou o repertório cultural do aluno face à informação sobre a comemoração do aniversário na Índia.

Mediante os eixos de conteúdo documentados nos PCN – LE conhecimento sistêmico, do conhecimento de mundo, da organização textual e da atitude — e que subsidiaram a unidade didática —, saliento a sua eficácia quando articulados nas situações de aprendizagem, pois contribuem para o bom desempenho dos alunos quando envolvidos em um evento de letramento. Os dados mostram que a própria unidade conduziu o aluno a desenvolver sua habilidade comunicativa, embora tenha sido estudada em um único trimestre, mas que me incentiva a realizar adaptações, dado que o motivo de ter reelaborado a unidade deveu-se à minha pressuposição, como professora daquela comunidade escolar e considerando ainda o meu saber local, que os alunos não teriam pré-requisitos para realizarem a unidade prevista pela SEE.

A partir dos dados acima, observo também a pertinência dos estudos voltados para o letramento que, de acordo com Shuman (*apud* Street, 1993: 265), apontam para uma discussão acerca do letramento como um canal aberto de comunicação, neutro e totalmente acessível, cuja dificuldade a ser solucionada refere-se à aquisição de habilidades. Por outro lado, entendê-la enquanto domínio de habilidades vai de encontro ao seu uso para mensurar a adequabilidade de comunicação de outrem. É assim que ocorre, por exemplo, no caso de quem escreve apropriar-se de formas padronizadas a fim de se comunicar persuasivamente.

Mediante os dados obtidos, os “*testimonials*” que constam da atividade reelaborada configuram-se de fato como relatos breves e concisos, assim reconhecidos como um tipo de texto específico, a partir do qual os dados evidenciam apropriação de algumas características. Tais características são a brevidade, a objetividade e a descrição de um evento, pois foram esses os traços nos relatos presentes no Caderno de Inglês - SEE e na unidade didática reelaborada, como é possível observar nesses *testimonials*:

- *We give presents, dance by listening loud song – and getting together our family and friends.” (T. G. C.);*
- *We celebrate birthdays with party, with cake, with friends, with family, with beverage, with food.” (A. B. L.);*
- *“We celebrate our birthdays in Brazil with cake, soft drinks, bladder, pastries and we sing Happy Birthdays song. And we listen to songs.” (T. P. S.).*

Desse modo, percebi que a unidade didática constitui um evento de letramento escolar a ser ensinada, uma vez que um tipo de texto que ocorre no contexto social foi incorporado ao Caderno de Inglês – SEE para ser ensinado, de forma a habilitar o aluno para se apropriar do aprendizado deste tipo textual para o contexto social fora da escola. Esclareço ainda que são os *testimonials* que me permitem concluir que houve um aprendizado deste tipo de texto e de suas características. Almejo, com isso, que o aluno produza e se beneficie de seu aprendizado para que se conclua o último processo, o da *pedagogização* do letramento, ou seja, o que conhecimento adquirido, pois o aluno leva consigo esse conhecimento adquirido. Nesse sentido, Freire e Macedo (1990) asseveram que o “conhecimento de um conhecimento anterior, obtido pelos educandos como resultado da análise da práxis em seu contexto social, abre para eles a possibilidade de um novo conhecimento” (p. 105).

3.2 Práxis e saber local

O conceito de macrolocalização (Khonder, 2004: 4) se refere à expansão de idéias, práticas e instituições locais que se direcionam ao global. Com base nisso, identifico a *macrolocalização* na unidade didática – SEE ao manter os relatos sobre a celebração do Ano Novo no México, Brasil e China. Esses relatos partem de culturas locais e são disponibilizados *online*⁶, e constituem o uso de um meio corrente na globalização, que é a internet. Esta, por sua vez, tem como característica a capacidade de ultrapassar fronteiras, e isso que endossa o seu caráter global. Assim, entendo que a *macrolocalização* na unidade didática se faz presente na medida em que o aluno adquire informação sobre algo que integra a nossa cultura e percebe que outras culturas comemoram de formas diferentes.

Outro aspecto que suponho vincular-se à *macrolocalização* é o fato de que os relatos acima mencionados, de tradição local, estão *online*. Observo, com isso, um movimento que parte do local, de culturas específicas e que estão disponibilizadas em um *site*, cujo acesso é global. Essa pressuposição encontra reforço na seguinte citação de Canagarajah (2005:7) quando se refere ao crescimento do saber local:

It is an interesting irony that the success of modernism in integrating all the communities into the global whole intricately has created greater visibility for the local. Technological advances have brought the world closer, developing a keener awareness of previously remote communities (CANAGARAJAH, 2005: 7 - ênfase minha).

É notório que o papel exercido pela tecnologia avançada para levar o local ao global se

⁶ www.afs.org/afs_or/view/what_we_do

integra ao processo da *macrolocalização*. Canagarajah (2005:7) complementa, ainda, que o saber local não é produto, mas um processo através do qual os discursos dominantes são negociados e despontam para uma constante construção de um saber relevante no nosso contexto histórico e na nossa prática social.

Desse modo, ao levar em consideração a constituição do saber local, que se refere ao processo e não ao produto (Canagarajah, 2005), ao usá-lo no contexto de ensino-aprendizagem, entendo que um diálogo deverá existir continuamente entre a teoria e a *práxis*, entre o prescrito e o real. Ao preparar os instrumentos, o questionário aplicado para coletar dados e a partir deste reelaborar a unidade didática – SEE, acredito que utilize esse processo dialógico entre o que o aluno me forneceu e o que será recriado para ele. A própria referência ao saber local já está registrada na Proposta Curricular – SEE (2008):

[...] o conhecimento constitui-se como uma ferramenta para articular teoria e prática, o mundial e o local, o abstrato e seu contexto físico (SEE, 2008: 12).
[...] Esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade, ao longo de sua história e de sua geografia e dos saberes locais (SEE, 2008: 11).

Identifico, através desses fragmentos, uma linha de reflexão contemporânea de concepção de ensino. No entanto, ela me parece falha em instrumentalizar o professor para compreender melhor o que vem a ser o saber local, o global e como ambos convergem ou divergem.

A formação contínua do professor ainda está restrita ao tempo, isto é, à disponibilidade para frequentar cursos promovidos pela SEE, uma vez que a maioria das propostas de cursos estabelecem como critério que o professor curse fora de seu horário de trabalho, o que é inviável, pois se trata de uma jornada que, muitas vezes, abrange os três períodos: manhã, tarde e noite.

Ao retomar as orientações de Canagarajah (2005) “[...] *all knowledge is local. We can interpret other knowledge constructs and social formations only from our local positionality*” (p. 13), encontro uma justificativa teórica para a minha *práxis* em recriar a unidade. Isso porque, ao ler o Caderno de Inglês - SEE, não identifiquei atividades que focalizassem as práticas de letramento de leitura e escrita na mesma proporção para que fossem desenvolvidas em sala de aula, de onde pressupus também que os alunos não apresentavam pré-requisitos para realizar as tarefas contidas no Caderno.

Certamente, como todo professor, tive minhas pressuposições acerca do material recebido. Em decorrência disso, escolhi como instrumento o questionário para o levantamento prévio dos alunos sobre suas experiências de aprendizagem, pois interpretei, a partir do meu saber local, que tem se construído por quatro anos naquela comunidade específica, que uma unidade didática

relativa à oralidade e à escrita em uma prática social corrente causaria algum efeito, e obtive dados na unidade didática que confirmam tal hipótese, pois delineiam-se coerentemente com as características de um “*testimonial*”, presentes no Caderno de Inglês - SEE.

Os alunos atenderam positivamente ao que foi desenvolvido nas aulas, e forneceram informações coerentes e apropriadas presentes em suas produções escritas, fato que considero como um *feedback* ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

As pressuposições que me motivaram para recriar a unidade são aqui vistas sob a perspectiva etnográfica elucidada por Canagarajah (2001) e Chick (2001 *apud* Xiao, 2002), que endossam a importância da análise etnográfica da sala de aula, de seus participantes e das atividades como fonte de *insights* no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de línguas — no meu contexto, o inglês.

3.3 Conclusão da análise

3.3.1 Pergunta de pesquisa

A pergunta que motivou este estudo centra-se em investigar *se uma unidade reelaborada seguindo os eixos de conteúdo presentes nos PCN – língua estrangeira pode contribuir para a produção escrita sob a abordagem do letramento*.

Ao examinar os dados obtidos durante o período de 3 meses, pude investigar que a contribuição é factual. Com base nos dados, concluí que os eixos de conteúdo documentados nos PCN – LE que subsidiaram a unidade didática propiciaram uma produção escrita sob a abordagem do letramento escolar, cujas práticas de leitura e escrita foram selecionadas para serem ensinadas no contexto escolar com propósitos didáticos e com o objetivo de se aproximar do uso real pelo qual essas práticas ocorrem. Trata-se, pois, de um evento pedagogicamente situado, isto é, esta é uma situação específica de aprendizagem com tempo e espaço delimitados, um período de 3 meses do ano letivo em uma escola, e cujo papel exercido pela escrita nas tarefas propostas é de interação entre o aluno e o texto, bem como de aluno-aluno para a realização das atividades.

Os eixos de conteúdo — *conhecimento de mundo, sistêmico, organização textual e atitudes*, que constam dos PCN – LE — contribuíram para a produção escrita porque foram articulados, de acordo com a recomendação dos PCN – LE, fossem integrados às atividades. Do contrário, eles não seriam eficazes para auxiliar a unidade didática de forma a propiciar tarefas que instrumentalizassem o aluno em suas produções textuais. É, então, com base neste

entendimento que enfatizo a resposta positiva à pergunta de pesquisa.

Nas produções (relatos) coadunadas com tarefas que envolviam leitura e escrita, integradas sob um tipo de texto “*testimonial*”, pude observar que os alunos tiveram a oportunidade de se familiarizar com tarefas que lhes tenham oferecido uma nova perspectiva para observar um tipo de texto, cujas características foram identificadas (brevidade, descrição e objetividade) e evidenciadas nas produções individuais. Além disso, escrever e ler dentro de um propósito social — a saber, o de relatar aspectos culturais de um país em uma outra língua —, integram e motivam o aluno em suas experiências de aprendizagem, posto que se tratava de uma produção própria. Ressalto, ainda, que o uso de estratégias necessárias para ler sem precisar “traduzir” palavra por palavra também contribuiu significativamente para a realização das tarefas. Essa interpretação encontra respaldo nos dados obtidos nas entrevistas e que estivessem relacionados aos desafios, se superáveis ou não, que constam das tarefas da unidade didática. Abaixo, exponho alguns excertos que expõem os seus relatos favoráveis durante as entrevistas sobre as tarefas que constam da unidade didática:

- ... essas lições que você passa que a gente aprende bastante ...
- ... eu gostei das perguntas né com quem que/ (incompreensível) você comemora o ano novo, natal assim ...
- ... A lição que eu mais gostei foi essa [A entrevista, que consta da primeira tarefa da unidade didática] ...
- ... gostei das *lines*⁷ pra você saber qual é o significado que uma mesma palavra tem ...
- ...a mais boa (= melhor) achei: foi essa daqui ó do aniversário...
- ... Que falava sobre sobre o seu dia favorito [comemoração de uma data festiva] ...

Ao serem questionados se haviam tido dificuldade para escrever em inglês, os alunos responderam, em sua maioria, que “não”, pois, de uma certa forma, a unidade didática os tinha preparado para aquela ação. Também ressalto que falar sobre algo que os alunos conhecem, como por exemplo a comemoração de aniversário, conferiu-lhes uma posição conhecedores do assunto relatado, de forma que pudessem descrevê-lo com base na experiência de cada um ao longo de suas vidas. Verifico, pois, que o efeito ocorreu na medida em que o aluno conseguiu se expressar dentro de atividades propostas no contexto escolar.

Kern (2000: 16) argumenta que o letramento pressupõe o uso de práticas sociais,

⁷ A aluna neste momento a ponta a tarefa de que mais gostou, esta correspondia à inferência do significado de recite em várias *lines* (presentes nos estudos da Linguística de Corpus).

históricas e culturalmente situadas de construção e interpretação de significados nos textos. No meu contexto de pesquisa, quando o aluno se depara com 3 relatos que descrevem a comemoração do Ano Novo, em 3 países diferentes, suponho que haja uma consonância entre a concepção de letramento preconizada por Kern (2000) no uso de práticas sociais e a ação realizada pelo aluno quando construiu os significados daqueles 3 relatos. Em outras palavras, estão presentes o aspecto cultural, o sistêmico e o objetivo escolar em uma prática social na aprendizagem de uma língua estrangeira, qual seja, o de descrever ou relatar aspectos culturais sobre os países e os povos, que pode ocorrer em um *chat*, por exemplo. As características identificadas puderam ser observadas nos relatos dos alunos que escreveram ali quais informações e descrições consideradas relevantes para nós, brasileiros, ao comemorarmos um aniversário.

Outra convergência que identifico com relação à teoria de Kern (2000:27) diz respeito ao fato de que letramento não implica somente escrita, mas abrange também a língua falada; portanto, tipos de textos comuns na oralidade também devem ser incluídos ao estudarmos o letramento. No estudo realizado com a turma de 7ª série, no início da unidade didática, pedi-lhes que fizessem uma entrevista com os colegas sobre suas datas comemorativas prediletas. Essa tarefa especificamente não se restringiu apenas a perguntas e respostas feitas de modo oral, mas envolveu a escrita, uma vez que os alunos tinham que preencher uma tabela com as respostas obtidas. Dessa forma, foi-lhes dada a oportunidade de manterem contato com dois tipos de textos: a entrevista e o preenchimento de uma tabela. Kern (2000:30) divide o conhecimento em duas categorias, a saber, declarativa (o quê) e procedimental (como), e eu insiro a tarefa da tabela 3.1 realizada pelos alunos, pois estes, ao preenchê-la com as respostas de seus pares, utilizaram a categoria procedimental. Este fato pode ser percebido porque, ao se concentrar nas perguntas, o aluno teve de organizar as respostas de acordo com o que a tabela solicitava. Creio que isso tenha motivado o aluno que, ao preencher a tabela com as respostas obtidas, fez uso de ambos os saberes, tanto o declarativo quanto o procedimental, que são permeados pela habilidade comunicativa e pelo letramento. Este, como nos esclarece KERN (2000), faz uso da prática social:

[...] literacy and communicative ability are not divergent goals but are in fact intrinsically intertwined as dimensions of meaning design. Both involve new learning but also a considerable degree of restructuring and redesigning of existing knowledge structures and meaning resources (KERN, 2000: 64).

Exponho também um outro aspecto proposto por Kern (2000: 90). Trata-se da

familiaridade do aluno com o gênero com o qual está lidando. No caso dos relatos que constavam do Caderno de Inglês – SEE, há somente 3 exemplos de relatos que obedeciam a uma regularidade, isto é, descreviam, eram assinados e objetivos. Acredito e pude comprovar a observação, ao ler os relatos escritos pelos alunos acerca de comemorações (como aniversários, por exemplo), que eles conseguiram depreender a elaboração de um relato.

Este capítulo consistiu em mostrar os resultados e discutir os dados coletados, e objetivou responder à pergunta de pesquisa que motivou este estudo. Os resultados obtidos com este estudo de caso apontaram para a eficácia em considerar os estudos de letramento e os eixos de conteúdo documentados nos PCN – LE como subsídios para a minha prática enquanto professora que elabora uma unidade didática, bem como confirmaram que o saber local adquirido em cada comunidade escolar constitui um instrumento que *empodera* o professor reflexivo para a formação do aluno para a sociedade do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhuma nação pode se permitir viver uma vida insular nos dias de hoje. Se as nações tentarem viver apenas do próprio cabedal de pensamento e sentimento, muito em breve todas estarão sofrendo de estagnação e decadência. (HORNBY, 1946)

Este estudo possibilitou minha reflexão sobre o que vem a ser letramento, tanto fora do ambiente escolar quanto em situações formais de aprendizagem. No último caso, ele certamente constitui *scaffoldings* para que o aluno esteja instrumentalizado, de forma a se beneficiar das práticas sociais de leitura e escrita que envolvem as ações humanas. Realizar uma pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada, cujo princípio é o dialogar com as outras áreas que se concentram nos usos da linguagem e no seu papel na vida cotidiana, incentivou-me a investigar o a razão pela existem minhas inquietações enquanto professora de língua inglesa, que almeja formar um aprendiz letrado. Além disso, ela me dispôs a entender como tal processo é formalizado na escola, onde as políticas públicas educacionais proporcionam a inserção do professor a essas práticas de letramento. Embora o letramento seja mencionado na Proposta Curricular SEE – 2008, há necessidade de discussões, oficinas e encontros voltados para os estudos sobre letramento.

Além dos aspectos mencionados no decorrer da pesquisa sobre os papéis da leitura e da escrita que possibilitam *empoderar* o aluno para a construção de sentidos, de acordo com o que diz Zanotto⁸ (2009, anotações de aula), uma vez o que este aluno esteja *empoderado*, ele assumirá o seu papel de um sujeito discursivo, e este fenômeno se coaduna pois com os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais – LE, que consideram a formação de um ser discursivo em língua estrangeira (PCN - LE, 1998:55). Nesse sentido, considero que tal concepção contribua para a aquisição de uma conduta reflexiva-transformadora, de uma ação política por parte do aluno letrado.

No que diz respeito à unidade didática prevista no Caderno de Inglês – SEE e à unidade que recriei, ambas instigaram-me a refletir sobre quais possíveis efeitos decorreriam de sua utilização. No entanto, ter procedido à investigação das experiências de aprendizagem de LE por parte do

⁸ Curso intitulado **LETRAMENTO CRÍTICO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR** ministrado pela Prof^a. Dr^a. Mara Sophia Zanotto no primeiro semestre de 2009 junto ao programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

aluno, bem como ter realizado o levantamento do que ele conhecia sobre determinado tema, contribuíram para a minha pressuposição de que reelaborar a unidade fez que com eu lhes apresentasse um instrumento significativo de aprendizagem.

No que concerne os efeitos evidenciados por meio dos dados coletados, considero como desempenho dos alunos, durante o desenvolvimento da unidade, a receptividade para cumprir os objetivos que haviam sido estabelecidos e as cândidas respostas dadas na entrevista, apontando para o que poderíamos melhorar nas aulas de inglês, bem como o que gostaram e o que não gostaram nas atividades realizadas. Suponho, então, que as informações obtidas vêm ao encontro da concepção de “letramento”, que instrumentaliza o aluno para atuar efetivamente no mundo contemporâneo e que requer habilidades metacognitivas, tais como aprender a aprender; comunicação oral; adaptabilidade; criatividade; visibilidade; autogerenciamento; autoestima; automotivação; habilidades interpessoais; liderança; e competência em leitura, escrita e computação, segundo explica Paiva (2001 *apud* ELIAS, 1997: 43) ao parafrasear Haggerty.

Reitero a escolha do questionário como instrumento que se mostrou eficiente. Considerei-o um aliado à minha práxis, pois apresentou informações que evidenciaram uma linha pedagógica cujo foco era a língua restrita ao sistema linguístico, vivenciada pelos alunos em anos anteriores como essencialmente sistêmica. Isso fez com que eu pressupusesse que escrita e leitura como práticas situadas em um contexto de aprendizagem, e inseridas em um evento de letramento, requeressem mais ênfase ou mesmo uma introdução para que fossem trabalhadas. Tal pressuposição foi determinante e norteadora para a escolha de competências e estratégias a serem usadas para que os objetivos fossem alcançados.

Por último, reitero que para reelaborar a unidade considerei o contexto do aluno, desde as suas percepções sobre o que é aprender uma língua estrangeira até quais datas comemorativas são factualmente celebradas por ele. Pretendi, então, não refutar os objetivos que constam da Proposta Curricular - SEE, mas desdobrá-los e acrescentar outros, partindo de um saber fomentado a partir da especificidade de um contexto sócio cultural, que se beneficie por meio do letramento ao usar a linguagem nas práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita também fora da escola. Nesse sentido, é relevante também mencionar a valorização do saber local que adquiri naquela comunidade onde estou há 4 anos e onde pude conhecer o perfil dos alunos, o que contribuiu para que eu reelaborasse de forma adequada a unidade didática enviada pela SEE, uma vez que os alunos com os quais trabalhei durante o ano letivo não haviam sido minha classe em anos anteriores.

A opção por tipos de texto indicou-me uma abordagem de ensino contextualizado seguindo os eixos de conteúdo previstos nos PCN – LE e que, certamente, propiciam ao aluno a construção de sentidos sobre os textos, bem como estimula o professor a buscar

aprimoramentos em sua prática. As situações de aprendizagem que incluíram oralidade e escrita pareceram-me bastante adequadas, pois o empenho dos alunos ao entrevistarem os colegas mediante o uso da língua-alvo foi aparentemente bastante motivador.

Um outro aspecto importante é o interesse acadêmico, cada vez maior, na investigação do letramento em língua estrangeira, visto que se trata de uma nova área de conhecimento, e que instiga pela própria novidade e desafio. Do mesmo modo, há um interesse pela proposta em usar a leitura e a escrita como prática social, o que evidencia uma mudança no parâmetro da concepção da linguagem não mais limitada a uma visão sistêmica, mas sociocultural.

Dada a evidência acima, pude retomar as minhas reflexões advindas da minha prática como professora de língua inglesa, que me despertaram para um estudo que visava ao desenvolvimento do letramento. Recordo-me de que sempre me questioneei a respeito do número de anos e da razão pela qual o aluno inicia seu aprendizado da língua inglesa nas séries iniciais e sem que consiga se expressar através dela, seja por escrito ou oralmente. A questão também recai no fato de os alunos e até mesmo seus pais, porque reproduzem uma crença com base em uma experiência ruim da rede pública atribuírem às escolas de idiomas o feito de lhes tornar capazes de falar em inglês. Suponho, então, que no que concerne aos resultados a serem conquistados nas aulas de inglês do ensino regular, que a habilidade comunicativa de escrita na língua estrangeira ainda não faça parte de suas expectativas. Ora, se os estudos de letramento consistem nas práticas sociais de leitura e escrita, acredito que devam ser o cerne das reflexões do professor de língua estrangeira no ensino regular. É por isso que autores como Soares (2003), apresentados no decorrer deste estudo, preconizam que os indivíduos envolvidos no processo de escolarização participantes de eventos e práticas escolares de letramento se beneficiarão nos eventos e práticas sociais de leitura e escrita fora do contexto escolar.

Diante da crença de que só é possível falar em inglês somente nos institutos de idiomas, tenho escutado, ao longo da minha experiência, alunos que desqualificam o ensino oferecido pela escola pública e que acentuam a sua falha em *instrumentalizá-lo* para comunicar-se em língua estrangeira. Pude comprovar que é possível proporcionar situações de aprendizagem em que o aluno se comunique na língua-alvo, instigando-lhe o potencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para tanto, a política educacional preconizada pela SEE esforça-se para que seja paulatinamente aplicada, de forma que esse quadro desanimador se transforme, quando se apropria de uma nova abordagem de ensino mais significativo e que atenda às demandas contemporâneas.

No que diz respeito às contribuições teóricas, metodológicas e práticas deste estudo, os

autores citados no decorrer deste trabalho me instigaram a refletir e amadurecer para que eu possa me dedicar a reelaborações didáticas futuras, bem como despertaram o anseio crescente de investigar mais acerca do letramento, e em especial na área de língua estrangeira, que, volto a enfatizar, é recente na área da pesquisa.

Considerando o exposto, sejam quais forem as mudanças e as exigências da sociedade atual, ambas incluem e se reportam seguramente às habilidades básicas de leitura e escrita que pressuponho, avancem em direção ao letramento. Essa transformação já se mostra em um plano educacional que se esorça para fazer acontecer uma mudança curricular. Nesse sentido, também encontro um outro indício de mudança no meio acadêmico que, por intermédio de seus eventos, encontros, congressos, simpósio, associações, preconiza um modo de pensar holístico e não mais parcial, mas total, acerca do tema. Isso proporciona à comunidade docente e pesquisadora o uso de invenções que atendam não apenas às necessidades, mas à qualidade do ensino propriamente dito. No contexto da educação linguística, não basta dominar regras gramaticais e fazer uso apenas de um conhecimento sistêmico, mas fazer uso seguro e apropriado das práticas sociais da linguagem que se manifestam em ambos registros, oral e escrito. Dito de outro modo, significa reconhecer a necessidade e fomentar a construção da competência não só linguística, mas discursiva, o que vem a comprovar essa pressuposição.

Para a outra face da questão, identifico-me com os propósitos humanistas, pois eles se concentram na formação de um ser humano melhor que amplie o seu repertório cultural, usufrua com sucesso do conhecimento acumulado pelo homem, e que, sobretudo, contribua com ações.

Contemporaneamente, as discussões conferem atenção ao problemas de natureza global, e esse fato constitui um momento propício para que medidas sejam tomadas e subsidiadas por todas as áreas do conhecimento, mediante o intercâmbio de conhecimentos, de pesquisas, de invenções, de soluções e de crenças. Ações como estas são mais que importantes: são indispensáveis. Ainda no século XXI, questionamo-nos sobre os altos índices de analfabetismo, preconizamos uma educação ambiental para que deixe de ser desprivilegiada, e lutamos por questões sociais ainda não solucionadas. Trata-se de situações que existem, em grande parte, devido à falta de compreensão do que vem a ser a extensão humana e suas ações sobre todos os aspectos da vida, seja na educação, no meio ambiente, ou em outras esferas. Trata-se, enfim, de entender que tudo está entrelaçado e se traduz em qualidade de vida.

Acredito que desde que atue e seja usada nos mais diferentes contextos, a prática do letramento instrumentalize o aluno e modifique sua condição de passividade para uma formação

cidadã, reflexiva e atuante. Diante *dessa* educação, creio que estejamos a caminho da tão almejada educação de fato libertadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMES, P. Multigrade schooling and literacy: linking literacy, learning in home, community, and primary school in the Peruvian Amazon. In: Street, B. (ed.) *Literacies across educational contexts: mediating learning and teaching*. Philadelphia: Caslon Publishing, 2005. p. 65-83.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. 11ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- AUSTIN, J.L. *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1962.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: Barton, D.; Hamilton, M. (eds.) *Situated literacies: reading and writing in context*. London/New York: Routledge, 2003. p. 7-15.
- BOHN, H; VANDRESEN, P. (Orgs.) *Tópicos de Linguística Aplicada*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1988.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN. H.D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, 2001.
- BRUNER. J. *Actual minds, possible worlds*. USA: Harvard University Press, 1986.
- BURLAMAQUE, F.V. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: Turchi, M.Z.; Tietzmann, V.M.S. (Orgs.) *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p.79-91.
- CAMITTA, M.. Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia High School Students. In: STREET, B. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 229–246.
- CAMPOS, S. P.; FERREIRA, D.C.N. Letramento e variação linguística: problemas de escola. *Moara Revista de Pós-graduação em Letras da UFPA*. Belém, CLA/UFPA, n.26, p. 177-192, Ago./ Dez. 2006.

CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge, Reconfiguring Language Studies. In: Canagarajah, S (ed.) *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah: Erlbaum, 2005. p.3-24.

CAVALCANTI, M.C. Applied linguistics: Brazilian perspectives. In: *AILA Review*. VOL.17. John Benjamins Publishings Co, 2004. p. 23-30.

CELANI, M. A. A. Chauvinismo linguístico: uma nova melodia para um velho tema? In: Silva, F. L.; Rajagopalan, K. (Orgs.) *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola editorial, 2004. p.119-129.

_____. Afinal, o que é linguística aplicada?. In: M. S. Z. Paschoal e M. A. A. Celani (orgs.). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p.15-23

_____. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: Signorini, I.; Cavalcanti, M.C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142

CELANI, M.A.A. Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: Grigoletto, M.; Carmagnani, A.M.G. (Orgs.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2001.

CHICK, J.K. Safe-talk: collusion in apartheid Education. In: Candlin, C.; Mercer, N. (eds.) *English Language Teaching in its Social Context*. London: Routledge, 2001

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes 2006.

COLL, C; SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: Coll, C; Martín, E; Mauri, T; Miras, M; Onrubia, J; Solé, I; Zabala. A. *O construtivismo na sala de aula*. Tradutora Cláudia Schilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 9-28.

COLLINS, J.; BLOT, R. J. *Literacy and literacies: texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CRESWELL, J.W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. California: Sage publications, 1998.

CROOKES, G.; ARAKAKI, L. Teaching idea sources and work conditions in an ESL program. *Tesol Journal*, USA, v.8, n.1, Spring 1999.

DIAS, R. *Reading critically in English*. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2002.

DIXON, J. The question of genres. In: Reid, I. (Org.) *The place of genre in learning: current debates*. Victoria (Australia): Deakin Univeristy Press, 1987. p. 58-82.

ENDRES, B. A critical readig on critical literacy: from critique to dialogue as an ideal for literacy education. *Educational Theory*. v.51 (4), p. 401-413, 2001.

FLOWER, L. Introduction: studying cognition in context. In: Flower, L *et al.* (Orgs.) *Reading-to-Write: exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press, 1990. p. 3-32.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1993.

_____. *Education for critical consciousness*. London: Sheed and Ward, 1974.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Literacy: reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin e Garvey Publishers, 1987.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Tradutor Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FOUCAULT, M. *Discipline and Punish: the birth of the prison*. New York: Random House, 1975.

GEE, J. *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor and Francis, 1996.

GIDDENS, A. *Runaway world*. New York: Routledge, 2000.

GOODY, J. *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

GOODY, J.; Watt, I. The consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*. 5 (3), p. 304–345, 1963.

HALVERSON, J. Olson on Literacy. *Language in Society*, 20, p. 619-640, 1991.

_____. Goody and the implosion of the Literacy Thesis. *Man*, 27, 301-317, 1992.

HEATH, S.B. What no bedtime story means: narrative skills at Home and School. *Language in Society*. v.11, p. 49-76, Apr 1982.

_____. S.B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

- HORNBY, A.S. Foreign Language Studies: their place in the National Life: *English Language Teaching*, 1/1, 1946. p. 3-6.
- IOSCHPE, G. *A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil*. São Paulo: Francis, 2004.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- KERN, R. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- KHONDER, H. H. Glocalization as Globalization: Evolution of a Sociological Concept. In: *Bangladesh e-journal of Sociology*. v.1, n.2, p. 1-9, Jul. 2004.
- KLEIMAN, A.B., MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. Coleção Idéias sobre linguagem.
- _____. A concepção escolar de leitura. In: Kleiman, A. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes, 1997. cap.2, p. 15-30.
- _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 6ª reimpr. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.
- KUMARAVADIVELU, B. Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, USA, 35/4:5, p.37-561, 2001.
- LAJOLO, M. Tecendo a Leitura. *Leitura: Teoria e Prática*. Porto Alegre, n.3, p. 3-6, 1984.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. (Tradução de Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LEECH, G.; SVARTVIK J. *A Communicative Grammar of English*. New York: Addison Wesley Longman Inc., 1994.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- _____. *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOLDEN, K. Critical literacy, the right answer for the reading classroom: strategies to move beyond comprehension for reading improvement. *Reading Improvement*. The H. W. Wilson Company/ Wilson Web, v 44, n.1, p. 50-6, Spring 2007. Disponível em: http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_single_ftPES.jhtml. Acesso em: 26 jun. 2007.

MORTATTI, M.R.L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NISBET, J.; WATT, J. Case study. *Readguide 26: Guides in Educational Research*. University of Nottingham School of Education, 1978.

OLSON, D. R. *The world on Paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

PAIVA, M. da G. G. Os desafios (?) do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira. In: Neves, I.A.B. et al, (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 4.ed. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2001. p.123-134.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: Signorini, I.; Cavalcanti, M.C. (orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

RAJAGOPALAN, K.. Repensar o papel da linguística aplicada. In: Moita Lopes, L.P. (org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.149.

SCHAPOCHNIK, N. A leitura no espaço e o espaço da leitura. In: Abreu, M.; Schapochnik, N. (Orgs.) *Cultura Letrada no Brasil: Objetos e Práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo, SP: FAPESP, 2005. Coleção Histórias de Leitura.

SHIMOURA, A.S.; FILDALGO, S. S.. *Caderno do professor. Inglês: ensino fundamental 7ª série*. 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008.

SHUMAN, A. Collaborative writing: appropriating power or reproducing authority? In: Street, B. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press, 1993. p. 247 – 271.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

SILVA, E.T. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In: Souza, R.J. (Org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 26-39.

SMITH, A. *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. 1776. Apud Ioschpe, G. *A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil*. São Paulo: Francis, 2004. p.29.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Letramento e escolarização. In: Ribeiro, V. (Org.). M. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

STAKE, R.E. *The Art of case study research*. New York: Sage Publications, 1995.

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

_____. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

_____. *Literacy and development: ethnographic perspectives*. London: Routledge, 2001.

STUBBS, M. *Language and Literacy*. Routledge and Kegan Paul, 1980.

TERRA, M.R. Um recorte do letramento em inglês no Brasil: o ponto de vista do aprendiz adulto. In: Rocha, C.H., Basso, E.A. (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 169-192.

THOMAS, R. *Letramento e oralidade na Grécia antiga*. Tradutor Raul Fiker. São Paulo: Odysseus, 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. *Literacy for working: functional literacy in Tanzania* (by M. Viscusi).

XIAO, J. How far can and should a classroom teacher's approach to language teaching be. *ELT Forum* influenced by theory? *ELT Forum*. Guangdong, China (Shantou Radio and TV), 2002.

A N E X O S

ANEXO I

QUESTIONÁRIO

1. VOCÊ ESTUDOU INGLÊS ANTES DE ESTUDAR AQUI? SE TIVER ESTUDADO, ONDE? SE VOCÊ NÃO TIVER ESTUDADO, POR QUE NÃO?
 2. VOCÊ CONTINUA ESTUDANDO INGLÊS EM OUTRA ESCOLA ALÉM DAQUI?
 3. QUANDO VOCÊ PENSA EM LÍNGUA INGLESA, O QUE LHE VEM À CABEÇA?
 4. COMPLETE A FRASE: A LÍNGUA INGLESA ME FAZ LEMBRAR DE
-
5. VOCÊ SE DEPARA COM A LÍNGUA INGLESA FORA DA ESCOLA? EM QUE SITUAÇÕES?
 6. VOCÊ GOSTA DE APRENDER INGLÊS? POR QUÊ? POR QUE NÃO?
 7. VOCÊ GOSTARIA DE APRENDER OUTRAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS? QUAIS? POR QUÊ?
 8. O QUE VOCÊ ACHA QUE É NECESSÁRIO PARA ESTUDAR INGLÊS COM SUCESSO?
 9. QUANTOS PROFESSORES DE INGLÊS VOCÊ JÁ TEVE? DE QUEM VOCÊ MAIS GOSTOU COMO PROFESSOR? POR QUÊ? DE QUEM VOCÊ MENOS GOSTOU? POR QUÊ?
 10. PENSE NAS AULAS DE INGLÊS. DO QUE VOCÊ MAIS GOSTA NAS AULAS DE INGLÊS? DESCREVA UMA ATIVIDADE DE QUE VOCÊ TENHA GOSTADO MUITO. POR QUE VOCÊ GOSTOU DESTA ATIVIDADE? DESCREVA UMA ATIVIDADE DE QUE VOCÊ NÃO TENHA GOSTADO. POR QUE VOCÊ NÃO GOSTOU DESTA ATIVIDADE?

ANEXO II

UNIDADE DIDÁTICA

ESCOLA ESTADUAL NEUSA DEMÉTRIO

Componente Curricular: LINGUA INGLESA

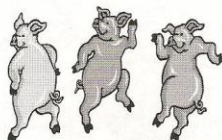
Professora: CRISTIANA LIMA

Name: _____ Nº. _____ Group: _____ Date: _____

WARM-UP / FOLLOW-UP QUESTIONS

OBJETIVO: mobilizar os alunos no que se refere ao tema.

CELEBRATIONS



How do you and your family **celebrate** *EASTER*, *CHRISTMAS* and *MOTHER'S DAY*?

Do you go out with friends?

Do you give presents?

Do you invite your relatives to celebrate with you?

1 - Match the celebration dates and their descriptions.

OBJETIVO: identificar datas festivas e reconhecer diferenças culturais referentes às datas comemorativas.

COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA: Inferir significados relacionados às datas festivas universais.

- | | |
|--------------------|---|
| a. EASTER | () people give presents to the ones they love. It is celebrated on June 12 th in Brazil. |
| b. CHRISTMAS | () people give cards or gifts to their mothers. It is celebrated in May. |
| c. MOTHER'S DAY | () people go to cemetery or say prayers to the dead. It is on November 2 nd . |
| d. VALENTINE'S DAY | () the Sunday nearest to November 11 th , when a ceremony is held in Britain to remember people killed in the First and in the Second World Wars. |
| e. DAY OF THE DEAD | () Christians remember the death of Christ and his resurrection. It is celebrated in April. |
| f. REMEMBRANCE DAY | () people celebrate it in honour of the birth of Christ. It is in December. |

2 – Interview your classmates. Ask them their favorite CELEBRATION DATES.

OBJETIVO: desenvolver as habilidades orais e escritas / sintonizar os alunos com o tema em desenvolvimento a partir de suas experiências.
 COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA: organizar informações e preencher a tabela abaixo com informações de seus entrevistados.

CELEBRATION DATES				
QUESTIONS	CLASSMATE 1	CLASSMATE 2	CLASSMATE 3	CLASSMATE 4
				
What's your favorite CELEBRATION DATE?				
Do you celebrate it with your family and friends?				
Do you exchange presents and cards with your family and friends?				
Do you celebrate it with special food and beverages?				
Do you usually celebrate it at home?				

3 – And how about you? Answer the questions above. Use *Because, And, Or, But*.

OBJETIVO: inferir o significados dos conectivos e usá-los em frases simples.
 COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA: organizar informações e transformá-las em frases usando os conectivos.

Examples:

*I like Christmas **because** my family gives me presents.*

*I like Valentine's day **and** Christmas.*

*I celebrate New Year's Eve at home **or** at a restaurant.*

*I usually give presents to my cousins **but** I will send them cards this year, instead.*

4 - LOOK AT THESE COUNTRIES. WHAT DO THEY REMIND YOU OF?

OBJETIVO: refletir e descrever informações veiculadas sobre o México e a China no contexto internacional.
 COMPETÊNCIA ESCRITORA: identificar informações, descrevê-las, e a partir destas completar as frases.

Ex: *Italy reminds me of pastry.*

MEXICO reminds me of _____.

CHINA reminds me of _____.

READING STRATEGIES¹.

OBJETIVO: apresentar, identificar as funções das estratégias de leitura e usá-las no decorrer da Unidade.

- ☐ COGNATES: The words in English that are similar to the words in Portuguese. Ex.: *radio*
- ☐ SKIMMING: A quick look through the text to find out what it is about.
- ☐ SCANNING: location of specific information in the reading text.
- ☐ INFERENCE
- ☐ PREVIOUS KNOWLEDGE
- ☐ CONTEXT

5 - Use the STRATEGIES above to read the TESTIMONIALS².

OBJETIVO: identificar o tema e as diferenças culturais relacionadas à comemoração do Ano Novo.

COMPETÊNCIA LEITORA : utilizar estratégias, localizar informações e reconhecer diferentes características culturais referentes ao Ano Novo.

Wishing for Luck, Eating Special Foods

People around the world celebrate the coming of New Year in different ways. Let's see some of them.

BRAZIL

"Most people in Brazil wear white on New Year's Eve to bring good luck and peace. If they have the chance, they go to the beach, jump seven waves and throw flowers in the waters as they make New year's wishes for luck and fortune. They believe that Iemanjá, the goddess of the sea, will grant them their wishes."

Rodrigo Silveira

CHINA

"New Year is a very important holiday in China. It is celebrated in February – not in December/ January – and it is when people exchange presents. Children love this part of the celebration! The festivities last for two weeks. During this time we all visit our relatives and friends and there is always a lot of partying, dancing, talking and eating!"

Chen Ta Tsung

MEXICO

"We have many peculiar traditions in Mexico! Just before midnight, we turn on the TV and wait until the clock chimes twelve. For each bell ring, we eat one grape and make a wish. If people wish for a trip in the New Year, they get a suitcase and go out for a walk around the block at midnight. If women wish for a new love, they wear red underwear on New Year's Eve!"

Pablo Fernández

¹ In: DIAS, RENILDES. **READING CRITICALLY IN ENGLISH**. Belo Horizonte, MG: editora UFMG, 2002, Pp. 23

² Texto retirado do: Caderno do professor. INGLÊS: ENSINO FUNDAMENTAL 7ª série 1º bimestre / SHIMOURA, Alzira da Silva; FIDALGO, Sueli Salles. – São Paulo: SEE, 2008, Pp. 18

6 – The texts you have read are called Testimonials. What do they have in common? Answer the questions.

OBJETIVO: apresentar as características inerentes ao tipo de texto em estudo.

COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA: reconhecer características do tipo de texto em estudo, localizar informações e transcrevê-las de acordo com o que é solicitado.

- I. Do they describe or discuss a topic? _____
- II. What is the topic described? _____
- III. Are they anonymous or signed? Give an example. _____
- IV. What are the clues that indicate TESTIMONIALS? And what are they for? _____

7- Fill in the chart with information from the testimonials you have read.

OBJETIVO: PREENCHER A TABELA UTILIZANDO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA APRESENTADAS

COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA: RECONHECER CARACTERÍSTICAS CULTURAIS, LOCALIZAR INFORMAÇÕES E TRANSPOÑ-LAS PARA A TABELA.

TRADITIONS			
	BRAZIL	MEXICO	CHINA
PLACES			
TIME			
CLOTHES			
FOOD / FRUIT/ BEVERAGE			

PAST EVENTS

THE STORY OF MOTHER'S DAY

OBJETIVO: apresentar o tempo verbal SIMPLE PAST intuitivamente

Examples:

(...) in the 1600's, England celebrated a day called Mothering Sunday - the 4th Sunday of Lent.

On this day people who worked as servants and lived in their place of work were allowed to go back home and spend the day with their mothers.

- ED for the Simple Past

WORK → WORKED

ALLOW → ALLOWED

CELEBRATE → CELEBRATED

LIVE → LIVED

8 - Complete THE STORY OF MOTHER'S DAY³. Write the correct verb form.

OBJETIVO: introduzir o simple past e inferir significados para compreensão do texto.

COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA: reconhecer o tempo verbal apresentado e completar o texto usando o SIMPLE PAST.

Ex: I celebrated (to celebrate) MOTHER'S DAY in a restaurant last year.

THE STORY OF MOTHER'S DAY

The origin of Mother's Day dates back to ancient Greece where there was a spring celebration in honor of Rhea, the Mother of the Gods. Later, in the 1600's, England _____ (to celebrate) a day _____ (to call) Mothering Sunday – the 4th Sunday of Lent. On this day people who _____ (to work) as servants and _____ (to live) in their place of work were _____ (to allow) to go back home and spend the day with their mothers.

³ Texto retirado do: Caderno do professor. INGLÊS: ENSINO FUNDAMENTAL 7ª série 1º bimestre / SHIMOURA, Alzira da Silva; FIDALGO, Sueli Salles. – São Paulo: SEE, 2008, p. 20.

9 – Read the story again and answer the questions.

OBJETIVO: identificar, localizar informações e transpô-las de acordo com o que é solicitado.

COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA: relacionar o uso do tempo verbal (Simple Past) com eventos ocorridos e usar as estratégias de leitura.

a. Why did the ancient Greek celebrate Mother's Day?

b. In which season (Autumn, Summer, Winter and Spring) of the year did the ancient Greek celebrate Mother's Day?

c. How about England? What were the servants allowed to do?

10 - Choose one of the celebration / holiday dates below. Search information about them in the INTERNET.

OBJETIVO: PESQUISAR SOBRE AS DATAS FESTIVAS

COMPETÊNCIA LEITORA: SELECIONAR E ORGANIZAR AS INFORMAÇÕES.

☐ THE DAY OF THE DEAD / ALL SOULS' DAY

☐ HALLOWEEN

☐ CHRISTMAS

☐ CARNIVAL

11 – COMPOSITION

OBJETIVO: buscar, selecionar informações e compô-las por meio de frases simples.

COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA: organizar as informações, selecioná-las para uma redação dirigida de um parágrafo.

What curiosity did you find about the CELEBRATION DATE chosen?. Write a composition. Follow the questions below:

- What was the DATE chosen by you?
- When did they start celebrate it?
- Did it involve food and beverages in the past?
- Was there any change?

12 – What do you know about Jewish New Year⁴? Do the Jews celebrate the New Year as Christians do? What are the differences?

OBJETIVO: identificar o tema em questão.

COMPETÊNCIA LEITORA: identificar características culturais relacionadas ao tema Ano Novo usando as estratégias de leitura apresentadas.

Jewish New Year

Rosh Hashanah is the Jewish New Year. The celebration, usually in September, begins at sundown and finishes at the sundown of the following day. The Jews drink wine and eat "challah" (an egg bread) as they recite a blessing called "Kiddush". During 10 days, between Rosh Hashanah and Yom Kippur, they pray for forgiveness for their past year sins so that they can become better people in the New Year.

⁴ Texto retirado do: Caderno do professor. INGLÊS: ENSINO FUNDAMENTAL 7ª série 1º bimestre / SHIMOURA, Alzira da Silva; FIDALGO, Sueli Salles. – São Paulo: SEE, 2008, Pp. 20.

13 - Complete the chart with information about JEWISH NEW YEAR.

OBJETIVO: preencher a tabela com as informações inferidas ou localizadas no texto.

COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA: identificar, selecionar e transpô-las para a tabela.

Competência leitora e escritora:

JEWISH NEW YEAR				
MONTH	BEVERAGE	FOOD	PRAYERS	DESIRES

14 – Read the *lines*⁵ that present *RECITE*. Write the synonyms for each *line*. Use the words in the box.

OBJETIVO: inferir o sentido de Recite e reconhecer a variação de significado de acordo com cada contexto.

COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA: usar as estratégias de leitura apresentadas, reconhecer, inferir os vários sentidos de Recite e transpô-los de acordo com o significado.

DECLAIME LIST
ENUMERATE

BNK 999 At her entrance exam she was asked to *recite* a poem to the interviewers. _____

CL2 1022 Put to it, he could *recite* some of Shakespeare's sonnets backwards: that was one of his party tricks. _____

G36 566 He can *recite* the alphabet and hold an intelligent conversation. _____

G3S 2494 He said nothing and I began to *recite* the names of the great Rangers team of the thirties. _____

KP6 2835 Oh er I've got to learn a poem to *recite* tomorrow, when is my _____

BIRTHDAY CELEBRATIONS

OBJETIVO: apresentar informações, identificar diferentes características culturais de comemoração de aniversário em um outro país, e expandir-se culturalmente.

COMPETÊNCIA LEITORA: usar as estratégias de leitura apresentadas, identificar compreender as diferenças culturais e identificar o tempo verbal em que o texto está escrito.

Birthday Celebrations from India⁶



"In India children wear new clothes on their birthday. A child may rise at daybreak and get dressed in new clothes. The child kneels and touches the feet of their parents as a sign of respect. They then all visit a shrine, where they pray and the child is blessed".

Web?qy=recite acesso em 12/4/2008.

anbirthdays.htm acesso em 14/4/2008

15 - Write a testimonial about how the Brazilians usually celebrate their **BIRTHDAYS**.

OBJETIVO: PRODUZIR UM TEXTO EVIDENCIANDO ASPECTOS CULTURAIS E TEMPO VERBAL APROPRIADOS.

COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA: reconhecer o tema no texto **BIRTHDAY CELEBRATIONS FROM INDIA** SUBSIDIANDO-OS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL DE UM TEXTO DESCRITIVO SOBRE COMO NÓS BRASILEIROS COMEMORAMOS O ANIVERSÁRIO.

ANEXO III

ENTREVISTA

OBJETIVO: buscar dados sobre as percepções (dificuldade, críticas, sugestões) dos alunos quanto a Unidade Didática reelaborada.

1. QUAIS FORAM AS DIFICULDADES QUE VOCÊ ENCONTROU AO ESCREVER UM?

A maioria dos alunos-participantes referiram-se ao vocabulário.

2. EM RELAÇÃO A UNIDADE DIDÁTICA, DO QUE VOCÊ GOSTOU? DO QUE VOCÊ NÃO GOSTOU?

Não apontaram uma tarefa em comum, todos os entrevistados ressaltaram diferentemente a tarefa mais desafiadora.

3. VOCÊ GOSTA DAS AULAS DE INGLÊS?

A resposta foi sim, mas enfatizam as tarefas que incluem atividade oral.

4. DO QUE VOCÊ NÃO GOSTA NAS AULAS DE INGLÊS?

As tarefas voltadas para a oralidade se sobressaíram.

5. QUAL ATIVIDADE VOCÊ GOSTOU MAIS OU NÃO GOSTOU?

Apontadas positivamente foram: Na unidade didática, a entrevista sobre a preferência da data comemorativa, as *lines*, tarefa que envolvia a inferência de significados do verbo *recite*, identificar os cognatos (como estratégia de leitura), e as produções textuais. Como mais difícil, o texto Jewish New Year.

ANEXO IV

CADERNO DE INGLÊS – SEE
7^a SÉRIE 1º BIMESTRE / 2008

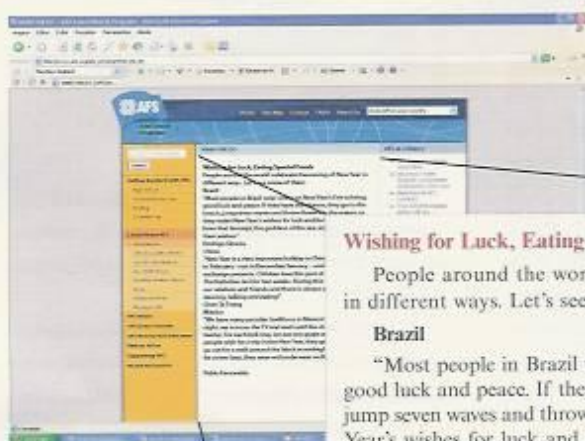


Name: _____ Group: _____ Date: _____

DESCRIBING CELEBRATION DATES 1

1. Read the following testimonials. What are they talking about?

() Christmas Celebration () New Year's resolution () New Year's Eve



Wishing for Luck, Eating Special Foods

People around the world celebrate the coming of New Year in different ways. Let's see some of them.

Brazil

"Most people in Brazil wear white on New Year's Eve to bring good luck and peace. If they have the chance, they go to the beach, jump seven waves and throw flowers in the waters as they make New Year's wishes for luck and fortune. They believe that Iemanjá, the goddess of the sea, will grant them their wishes."

Rodrigo Silveira

China

"New Year is a very important holiday in China. It is celebrated in February - not in December/January - and it is when people exchange presents. Children love this part of the celebration! The festivities last for two weeks. During this time we all visit our relatives and friends and there is always a lot of partying, dancing, talking and eating!"

Chen Ta Tsung

Mexico

"We have many peculiar traditions in Mexico! Just before midnight, we turn on the TV and wait until the clock chimes twelve. For each bell ring, we eat one grape and make a wish. If people wish for a trip in the New Year, they get a suitcase and go out for a walk around the block at midnight. If women wish for a new love, they wear red underwear on New Year's Eve!"

Pablo Fernández

2. What type of text is a testimonial? There is more than one possibility.

- ☐ argumentative text because it tries to convince people of something.
- ☐ descriptive because it describes people, places, objects or events.
- ☐ narrative because it shows some sequences of events.
- ☐ informative because it brings information with no intention of selling ideas or products.

3. Read the testimonials carefully and check their characteristics. They

- | | | |
|---|--|--|
| ☐ are long | ☐ present opinions | ☐ are rather formal |
| ☐ are short | ☐ tell a story | ☐ present questions |
| ☐ present descriptions | ☐ are rather informal | ☐ present exclamations and are emphatic |

4. Read the text "Whishing for Luck, Eating Special Foods" again and write C for China, M for Mexico, and B for Brazil.

- | | |
|---|--|
| a. ☐ New Year's Eve is celebrated in February. | d. ☐ People give gifts to gods or goddesses. |
| b. ☐ People wear clothes with a special meaning. | e. ☐ They go to the beach. |
| c. ☐ Children get happy with all the gifts. | f. ☐ They visit their relatives and/or friends. |
| | g. ☐ They watch TV. |

5. Have a look at the following two informative texts. Their objectives are to provide information. But they are different types of texts. Read the two texts and match the sentences by using 1 for "Jewish New Year" and 2 "The Story of Mother's Day".

- ☐ It describes a tradition – by telling a story.
- ☐ It describes a tradition by showing different aspects and details, but does not tell a story.



Jewish New Year

Rosh Hashanah is the Jewish New Year. The celebration, usually in September, begins at sundown and finishes at the sundown of the following day. The Jews drink wine and eat "challah" (an egg bread) as they recite a blessing called "Kiddush". During 10 days, between Rosh Hashanah and Yom Kippur, they pray for forgiveness for their past year sins so that they can become better people in the New Year.

The Story of Mother's Day

The origin of Mother's Day dates back to ancient Greece where there was a spring celebration in honor of Rhea, the Mother of the Gods. Later, in the 1600's, England celebrated a day called Mothering Sunday - the 4th Sunday of Lent. On this day people who worked as servants and lived in their place of work were allowed to go back home and spend the day with their mothers.

6. Read the texts again and answer the questions.

- | | |
|--|--|
| a) When is the Jewish New Year celebrated? | d) When was Mother's Day celebrated during the 1600's? |
| b) How long is the Rosh Hashanah? | e) Where did the servants live? |
| c) What do people do to celebrate it? | |

7. Look at the verbs underlined in text "The Story for Mother's Day". Why do they have the ending -ed? There is more than one possibility.

- | | |
|---|---|
| () Because the information is in the future. | () Because many verbs make the simple past by addition of -ed. |
| () Because the simple past is used to report events in the past. | () Because it is in the simple present. |

8. Add -ed to the verbs below and make them simple past.

- | | |
|--|--|
| a) Tom _____ soccer. (to play) | d) My teacher _____ this lesson yesterday. (to plan) |
| b) Yesterday, I _____ a film about festivals. (to watch) | e) My uncle _____ smoking last year. (to stop) |
| c) My friend _____ in England last Summer. (to study) | f) I _____ on time for school today. (to arrive) |

2. Match the columns according to the text.

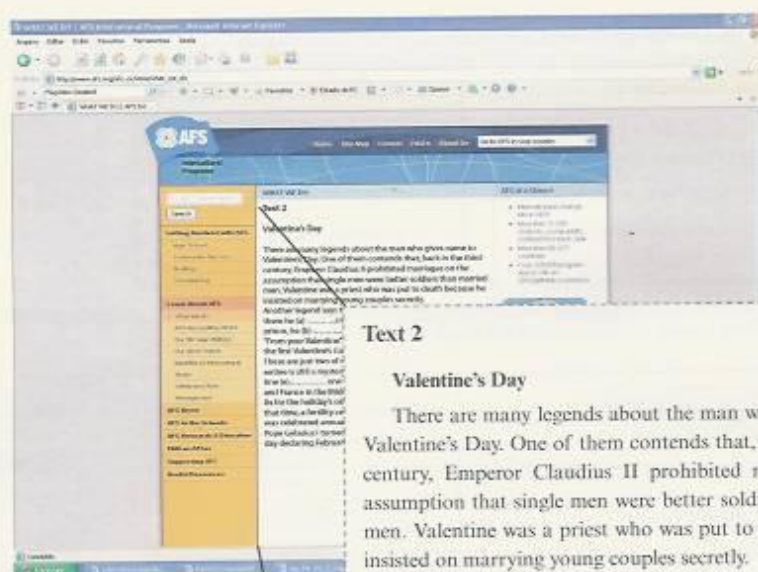
(a) November 1 st	() Samhain celebration
(b) October 31 st	() New Year celebration
(c) Later October	() Feralia festival

3. Complete the chart below with information from the text

In A. D 1000...	November 2 nd became All Souls Day, in honor of the dead.
Pope Boniface IV designated...	
On the night of October 31 st ...	
The Celts lived...	

4. Read the text about Valentine's Day and tick the date in which Valentine's is celebrated. Then, answer: what is the date of a similar celebration in Brazil? How is it called?

() February 15 th	() February 14 th
() June 12 th	() June 13 th



Text 2

Valentine's Day

There are many legends about the man who gives name to Valentine's Day. One of them contends that, back in the third century, Emperor Claudius II prohibited marriages on the assumption that single men were better soldiers than married men. Valentine was a priest who was put to death because he insisted on marrying young couples secretly.

Another legend says that Valentine was put to prison and there he (a) in love with his jailor's daughter. From prison, he (b) a letter to his beloved and (c) "From your Valentine". The letter he (d) is considered the first Valentine's Card.

These are just two of many legends and the truth about Valentine is still a mystery. However, one thing is certain: Valentine (e) one of the most popular saints in England and France in the Middle Ages.

As for the holiday's origins, it dates back to ancient Rome. At that time, a fertility celebration called Festival of Lupercalia was celebrated annually on February 15th. Around 496 AD, Pope Gelasius I turned this pagan festival into a Christian holiday declaring February 14th to be St Valentine's Day.

5. Now, read the text again and write the following verbs back in their places. Use the table of irregular verbs to find out their past forms. One of them is not irregular. Which one? How do you know?

to sign

to be

to send

to write

to fall

Name: _____ Group: _____ Date: _____

INFORMING AND DESCRIBING FAMOUS FESTIVALS

1. The text "Ludwig's 'royal' party" tells the history of a famous festival in the world. What is it?

Read and check the correct answer.

- () Halloween () Carnival
() Oktoberfest () Bull festivities

Ludwig's "royal" party

Prince Ludwig of Bavaria wanted his people to make part of the celebration of his marriage to Princess Therese of Saxony-Hildburghausen on October 12th, 1810. Prince Ludwig organized a horse race and invited all

the people of Munich. About 40,000 guests took part of the royal party. Everybody had a good time and amounts of beer. Ludwig decided that the horse race would take place again in 1811.

2. Have a look at the poster and discover when this Oktoberfest is celebrated.



KITCHENER-WATERLOO
CANADA'S GREAT OKTOBERFEST

12th Annual Oktoberfest Sept 20-28, 2008 Traditional German Food Authentic German Beer Music and Dancing Arts & Crafts	Ordering your tickets: Phone: 519-560-4356 Monday to Friday 9 am-5 pm and Saturday 9 am-3 pm. Cash, Visa, MasterCard or debit card accepted www.oktoberfestcanada.com
---	---

3. Have a look at the poster again and check the information it shows

- () festival name () how to buy the tickets
() city, state, country () how to pay for the tickets
() date () how get in contact (site, phone, address)
() rules in order to participate () how to get dressed
() description of attractions

4. Follow your teacher's instructions in order to participate.

5. Where is Oktoberfest celebrated around the world? Tick the countries and write them in the map.



Africa	Argentina	Australia	Brazil	Canada	Chile	China	France	Germany
India	Ireland	Japan	Mexico	New Zealand	Portugal	Singapore	Spain	USA

6. Match the columns to show when these dates are celebrated in the United States and in Brazil.

(a) Valentine's day	() the first Monday in September (US) / May 1 st (BR)
(b) Mother's day	() April 26 th (US) / September 30 th (BR)
(c) Father's day	() February 14 th (US) / June 12 th (BR)
(d) Labor day	() September 4 th (US) / October 15 th (BR)
(e) Teacher's day	() the second Sunday in May (US) / the second Sunday in May (BR)
(f) Children's day	() June 14 th (US) / November 19 th (BR)
(g) Secretary's day	() the third Sunday in June / the second Sunday in August (BR)
(h) Flag day	() the second Sunday in October (US) / October 12 th (BR)

Forneça aos alunos as seguintes instruções:

Producing a poster

Written production: suppose you are hired to promote a very famous festival and one of your tasks is to produce a poster about the event. You can decide if the festival will be real or fictitious.

Follow the steps:

- a) Have a look at the unit you have studied up to now and pay attention to the way a poster is organized. What kind of information does it bring? What is the sequence of that information?
- b) Get in groups of 4 or 5 and decide how to produce the poster organizing the information you have collected in a first draft.
- c) Show the draft to your teacher to have any mistakes corrected.
- d) Remember to organize the poster with the appropriate layout.
- e) Write the final version of the poster and show it to the whole group.