

MÁRCIA REGINA TERRA SILVA

**Letramentos em língua materna & relações de
plurilinguismo na aula de inglês**

Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da
Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do
Título de Doutora em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo

**CAMPINAS
2009**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

T275L

Terra, Márcia Regina.

Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês / Márcia Regina Terra Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Roxane Helena Rodrigues Rojo.

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

1. Letramento. 2. Interação em sala de aula. 3. Educação de adulto. 4. Linguagem e educação. 5. Língua inglesa – Estudo e ensino. I. Rojo, Roxane Helena Rodrigues. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Mother tongue literacies & plurilinguism relationships in the English classroom.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Literacy; Classroom interaction; Adult education; Language and education; English language - Teaching and learning.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

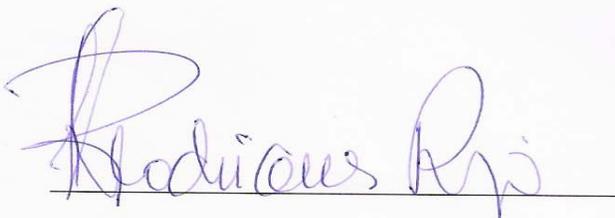
Banca examinadora: Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo (orientadora), Profa. Dra. Solange Teresinha Ricardo de Castro, Profa. Dra. Paula Tatianne Carréra Szundy, Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher, Prof. Dr. Marcelo El-Khoury Buzato, Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio (suplente), Maria Angélica Lauretti Carneiro (suplente), Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci (suplente).

Data da defesa: 16/02/2009.

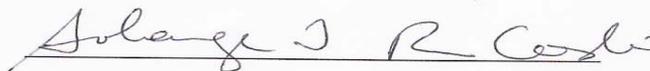
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

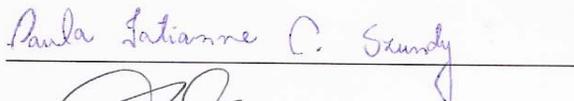
Roxane Helena Rodrigues Rojo



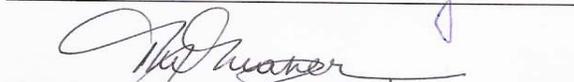
Solange Teresinha Ricardo de Castro



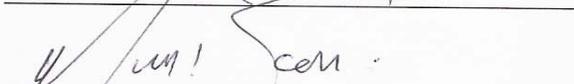
Paula Tatianne Carréra Szundy



Terezinha de Jesus Machado Maher



Marcelo El-Khoury Buzato



Cláudia Lemos Vóvio

Maria Angélica Lauretti Carneiro

Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

IEL/UNICAMP

2009

Para:

Daniel e André

Meus pais, Ninfa e Antônio

Meus avós, Alice e Ademar

Mi suegra, D. Virginia

Meus amigos que fizeram a *viagem* antes do ‘combinado’

Meus irmãos:

(Ademirian, Caninha, Cassirei, Claujor, Gilfania, Jubete,

Lilimarcio, Marijoeli, Nicana, Nanberto, Oilana)

Os ‘setenta’ TERRA

Os ALTÚZAR

Os *NAVE- FAMILY*

(Denise, Denilson, Carol, Heitor, Lúcia, Thereza)

**“Tal e qual as tramas de um mesmo urdume: formamos juntos uma só
paisagem.”**

Agradecimentos

Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo, minha orientadora, pela comprometida, segura e descomplicada maneira de me conduzir no processo de elaboração desta Tese, o meu afetuoso respeito absoluto.

Profas. Dras. Solange T. Ricardo de Castro e Terezinha Machado Maher, membros das bancas de qualificação (de Projeto e de Tese), pelas contribuições – sempre prestadas com total empenho, atenção, cuidado e paciência -, imprescindíveis, portanto, à consecução deste trabalho.

Profas. Dras. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi e Maria José R. F. Coracini, pela coordenação criteriosa e responsável de minhas Qualificações de Área.

Aos ilustres membros da banca de defesa desta Tese, pela inestimável colaboração.

Professores; funcionários, em especial, Cláudio Platero; colegas do IEL, em especial os de LPs da Profa. Coracini e de LPs da Profa. Rojo, pela edificante convivência, durante todos esses anos de UNICAMP.

Maria Emília, pelo compartilhar intenso das ‘dores e delícias’ vividas no ‘nosso’ processo de doutoramento.

Carol, Cláudia, Denilson, Denise, Heitor, Karin, Lúcia, Maga, Memília, Thereza, pelas interanimações dialógicas, acima de tudo amigas, de todas as horas.

Ana Maria Gonçalves, pela filmagem de aulas que compõem o ‘corpus’ deste estudo e pela amizade acima de qualquer suspeita, desde os tempos de mocinhas.

D. Elisa, proprietária do hotel-T, por tornar possível a realização desta pesquisa.

Marcelo, meu aluno e funcionário do hotel-T, pelo apoio técnico, sempre solícito e eficiente, que me permitiu colocar esta Tese em circulação.

Denise, pela presteza das informações sobre o hotel-T, essenciais à realização deste estudo, e pela amizade que floresceu ao longo desta última década.

Rosângela, pelas injeções de ânimo, em momentos cruciais desse processo.

Denise e Denilson, pela amizade incondicional, pelo ‘teto’ sempre generoso e acolhedor, pelas risadas fartas, nas brenhas das madrugadas, naquele alpendre do jardim do sol: minha gratidão eterna.

Heitor... Toi... Toizinn, meu lindo, você é luz... manhã de sol... que ‘hace mi vida más hermosa’.

André, por ter um filinn assim que nem você é, sou uma mãe abençoada, privilegiada e incrivelmente coruja!!! Como diria o ‘nosso’ *O Teatro Mágico*, vamos combinar?: *só enquanto eu respirar... eu vou amar você*.

Daniel, a você, meu companheiro e fiel escudeiro, agradeço pelo tudo o que não sei dizer: *só sei sentir*.

Em especial, toda a minha gratidão aos meus alunos, muitos deles amigos há mais de uma década, pelas formidáveis experiências compartilhadas, pelas muitas risadas dadas; por terem, enfim, protagonizado o papel principal desta rica história.

Leilão de Jardim

Cecília Meireles

Quem me compra um jardim com flores?
borboletas de muitas cores,
lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis nos ninhos?
Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da primavera?
Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?
(Este é meu leilão!)

Faço aqui uma pequena homenagem a **Sassá*** ('poeta e jardineiro', funcionário do hotel-T), que não se cansa de declamar a poesia em destaque, cujos versos, como ele sempre diz, traduzem com perfeição os significados que ele imputa ao seu 'próprio' jardim.

* Sassá, 56 anos, 3º ano primário, jardineiro, há mais de 2 décadas, no hotel-T que deu contexto a esta tese de doutorado. O '*grande poeta Sassá*', como prefere ser chamado, já escreveu cerca de 500 'causos' e 'poesias' que, retratando as suas experiências de vida, falam de seus amigos, de suas musas inspiradoras, do seu venerado jardim, das belezas de sua terra, da sua cultura, enfim. Por isso, Sassá mostra, para mim, que ser 'letrado' tem a ver com o costume de *pegar gosto* pela escrita, de ser capturado por esse saber castiço de ir amalhando letras que vão tecendo palavras que vão criando textos emocionados e capazes de germanar as gentes de todas as culturas.

RESUMO

A partir de um enfoque sócio-histórico de letramento, realiza-se um Estudo de Caso Exploratório, cuja proposta é analisar as relações que se estabelecem entre letramentos em língua materna (LLM) & práticas de letramento(s) em língua estrangeira (LLE). Especificamente, examina-se a construção social da LE, tomando-se como unidade de análise o discurso produzido nas interações de sala de aula, durante um curso livre de inglês de nível básico, conduzido por esta professora-pesquisadora, organizado e realizado em um hotel (no caso, uma *agência de letramento em situação de trabalho*). Os participantes da pesquisa são 20 aprendizes-adultos, trabalhadores locados em diferentes setores operacionais da própria empresa. Objetivando-se triangular os dados e conferir maior fidedignidade aos resultados, várias fontes de coleta são utilizadas (observação criteriosa de aulas dadas nos 1º e 2º semestres de 2002 e 2003; gravação em áudio/vídeo e transcrição de 36 aulas; entrevistas; questionários; notas de campo; materiais escritos: exercícios, avaliações, deveres, livros didáticos etc). Adotam-se princípios metodológicos do paradigma interpretativo da pesquisa social como procedimentos de identificação e análise do *corpus* da pesquisa. Primeiramente, identificam-se as práticas de letramento em LM dos aprendizes, avaliando-se, em seguida, as implicações desses letramentos nos processos de ensino-aprendizagem da LE. Constata-se que os múltiplos letramentos em LM apresentam importantes efeitos discursivos, bem como relações de plurilinguismo, nas interações de sala de aula, no contexto analisado. Propõe-se que ao serem usados, num enfoque enunciativo, como recursos mediacionais para o ensino-aprendizagem de LE, dentro da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), os letramentos em LM podem oportunizar a gestão da língua-alvo.

Palavras-Chave: Letramentos; pluringuismo; relações LM/LE; interação em sala de aula; efeitos discursivos; práticas de linguagem/letramento; teoria sócio-histórica.

ABSTRACT

This exploratory case-study is based on a socio-historical perspective of literacy and proposes to analyze the emerging relationships between mother tongue literacy (MTL) and literacy practices in Foreign Language (FLL). Specifically, the social construction of the Foreign Language is examined, taking as the unity of analysis the discourse produced in classroom interactions during an elementary English course for employees in the hotel business. This course was conducted by the teacher-researcher and it was organized and put into practice by a hotel (in this case, a *literacy institution*). The subjects are 20 adult learners who work at different operational sectors of the hotel in question. Aiming at obtaining data triangulation and rendering more reliability to the results, several data gathering sources are utilized (careful observation of classes given during the first and second semesters of 2002 and 2003; audio/video recording and transcription of 36 classes; interviews; questionnaires; field notes; written material such as exercises, evaluations, homework, textbooks, among others). The research corpus was identified and analyzed through procedures that adopt and take into account methodological principles related to the interpretive research approach. Firstly, the learners' mother tongue literacy practices are examined, and then, it is verified the implications this mobilized knowledge brings to discursive engagement in Foreign Language literacy practices. It is ascertained, in the investigated context, that the mother tongue literacies bring about important discursive effects, as well as plurilinguism relations, within the target language social-construction process in the classroom interactional practices. It is proposed that the mother tongue literacies, when used under an enunciative approach, and as mediating resources for Foreign Language teaching-learning, within Zone of Proximal Development (ZPD), can promote target language management.

Keywords: Literacies; plurilinguism; mother tongue/foreign language relationships; discursive interactions; language/literacy practices; socio-historical theory

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
CAPÍTULO 1 – APRENDIZAGEM & LINGUAGEM: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA	11
1.1 A teoria de aprendizagem vygotskiana.....	13
1.1.1 A abordagem sócio-genética de Vygotsky.....	15
1.1.2 ZPD: a sócio-construção da aprendizagem.....	20
1.2 A teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana.....	24
1.2.1 O dialogismo.....	26
1.2.2 A teoria dos gêneros: o enfoque bakhtiniano.....	31
CAPÍTULO 2 – LETRAMENTO & LETRAMENTOS: UMA VISÃO SÓCIO-CULTURAL DOS USOS DA ESCRITA.....	37
2.1 Definição de letramento e considerações sobre a relevância do letramento na sociedade atual	37
2.2 Os Novos Estudos do Letramento	41
2.2.1 O modelo autônomo de letramento.....	42
2.2.2 O modelo ideológico de letramento.....	52
2.3 Letramento & escolarização: fenômenos distintos?.....	58
CAPÍTULO 3 – O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE: PRÁTICAS TRANSCULTURAIS DE LETRAMENTO.....	65
3.1 <i>Globish</i> : a geopolítica do inglês em tempos de globalização.....	66
3.1.1 O inglês como <i>lingua franca</i> : formas de resistência ao imperialismo lingüístico e o futuro dos letramentos em inglês como língua estrangeira....	72
3.2 Os letramentos em inglês na sala de aula: práticas sócio-culturalmente situadas.....	77
3.3 As relações LM/LE: novos olhares sobre um antigo debate.....	80
PARTE II – QUESTÕES METODOLÓGICAS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	91
CAPÍTULO 4 – A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	91
4.1 A Linguística Aplicada como área de investigação.....	91
4.2 O caráter metodológico da pesquisa.....	95
4.2.1 O paradigma interpretativo.....	96
4.2.2 O Método: O Estudo de Caso.....	98
4.3 Os elementos da pesquisa.....	99
4.3.1 O contexto da pesquisa.....	99

4.3.2 Os participantes da pesquisa.....	119
4.4 Os métodos e procedimentos de coleta de dados.....	125
4.5 Os métodos e procedimentos de análise dos dados.....	128
4.5.1 Identificação dos letramentos em LM dos participantes.....	129
4.5.2 Identificação das interações em sala de aula.....	130
4.5.3 Identificação dos efeitos discursivos.....	134
4.6 Procedimentos referidos à confiabilidade da pesquisa.....	135
CAPÍTULO 5 – OS LETRAMENTOS DOS ALUNOS EM LÍNGUA MATERNA.....	137
5.1 Práticas & âmbitos de letramento.....	140
5.1.1 O ‘acervo’: a presença de impressos na casa dos alunos.....	140
5.2 Os usos da escrita no dia-a-dia: os âmbitos de letramento.....	143
5.2.1 O âmbito doméstico	144
5.2.2 O âmbito do lazer.....	147
5.2.3 O âmbito da participação cidadã.....	150
5.2.4 O âmbito da religião.....	153
5.2.5 O âmbito do trabalho.....	154
5.2.6 O âmbito da educação.....	161
CAPÍTULO 6 – AS INTERAÇÕES NA AULA DE INGLÊS.....	167
6.1 Interações nas práticas ‘cotidianas’ de letramento.....	167
6.2 Interações nas práticas ‘escolares’ de letramento.....	185
6.3 O letramento em LE: deslocamentos possíveis.....	198
CAPÍTULO 7 – EFEITOS DISCURSIVOS E RELAÇÕES DE PLURILINGUISMO NA AULA DE INGLÊS.....	201
7.1 Alfabetismo, letramento escolar e letramento em LE.....	201
7.2 Os conflitos do estar entre línguas.....	214
7.3 Relações de plurilinguismo na aula de inglês.....	218
CONCLUSÃO.....	227
REFERÊNCIAS.....	237
APÊNDICE (questionário de pesquisa).....	257

INTRODUÇÃO

A seleção e o enfoque dos objetos de investigação da Linguística Aplicada (LA) têm qualificado como vetores essenciais desse campo de estudos problemas de comunicação, de discurso, de práticas específicas de uso da linguagem em contextos situados (ROJO, 2007b). Dentre esses, uma área de atuação direta da LA, que tem contribuído de várias maneiras para o fazer do linguista aplicado interessado no ensino de línguas, é a dos letramentos, sobretudo aqueles voltados para o trabalho (CELANI, 2000).

Essa tendência emerge como resposta às inovações constantemente introduzidas nas complexas sociedades do mundo globalizado que reivindicam capacidades mais qualificadas para lidar com empregos e tarefas cada vez mais sofisticados. Trata-se de uma realidade que convoca a apropriação de letramentos múltiplos, dentre os quais se destaca, por exemplo, o letramento em línguas estrangeiras (MOITA-LOPES e ROJO, 2004). Sendo assim, o ensino de língua(s) estrangeira(s) está sendo tomado, neste estudo, como uma prática social de letramento considerada importante na superação de vigorosos desafios que invadem e transformam o cotidiano das diversas esferas da atividade humana, no momento sócio-histórico que vivenciamos.

Na visada da Língua Estrangeira enquanto práticas sócio-culturais de letramento, o cerne da questão é preparar o aprendiz para a compreensão e a ação social no mundo em que ele vive (MOITA-LOPES e ROJO, 2004), sensibilizando-o para a diversidade de práticas discursivas *transculturais* e *transglóssicas*¹ tão recorrentes na modernidade recente e para os modos como tais práticas moldam e são moldadas pelas particularidades dos contextos nas quais elas se inserem (KERN, 2000). Não por outra razão, o termo *letramento*, até então, bastante raro no contexto do ensino de línguas estrangeiras, começa, agora, a marcar presença entre os estudiosos nesse âmbito de

¹Aqui, a partir de Cox e Assis-Peterson (2007, p. 35), “o prefixo ‘trans’, dentre outros sentidos, veicula aqueles de ‘movimentos através de’, ‘movimento de ir e vir’, ‘movimento perpétuo’, ‘trânsito’, ‘circulação’, ‘troca’”. Assim, pretendo atentar, com as nossas autoras, para “o permanente estado de fluxo das práticas discursivas”, na alta modernidade, que, sob o signo da globalização, traduzem “o debordamento de fronteiras entre línguas e culturas”.

interesses (KERN, 2000; SEABRA, 2007; TERRA, 2008a, 2008b, 2007). Essa mudança de orientação deve-se ao escopo de abrangência do campo de estudos dos letramentos que permite abarcar uma discussão mais unificada das intrincadas relações que subjazem à aprendizagem de uma língua estrangeira.

É nesse quadro, justamente, que se apresenta o escopo desta tese de doutorado que investiga o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (doravante, LE), com foco nas incidências de letramentos constituídos em língua materna (doravante, LM) nesse processo. Para examinar a questão proposta, realizo um estudo de caso exploratório que analisa as interações que constituem o discurso de sala de aula, em duas turmas de um curso de inglês de nível básico, conduzido por esta professora-pesquisadora, organizado e realizado em um hotel - no caso, uma agência de letramento² em situação de trabalho³ – localizado em uma importante estância climática no interior de São Paulo.

A motivação pelo tema em pauta advém de minhas experiências, nos últimos nove anos, como professora de inglês, prioritariamente, em cursos livres dirigidos a trabalhadores do setor hoteleiro. Ao longo desse percurso, a necessidade de compreensão das relações entre língua materna/língua estrangeira tem se revelado uma preocupação latente no desenvolvimento do meu trabalho. Nessa esteira, um primeiro grande conflito que emergiu foi: “afinal, usar ou não usar a língua materna (LM) na sala de aula de língua estrangeira (LE)?”, uma incerteza que, aliás, tem afligido, com maior ou menor intensidade, a prática de professores de LE (e não de poucos). A busca de respostas para tal questionamento desembocou na realização de minha pesquisa de mestrado (TERRA, 2003), cujos resultados mostraram, dentre outros, que os usos da LM, no caso, português, oportunizaram o engajamento sócio-interacional dos participantes, promovendo o desempenho e facilitação do ensino-aprendizagem da língua-alvo, no caso, inglês.

²Considero, com Signorini (2006, p.175), que *agências de letramento* são os “espaços institucionais de produção e reprodução de práticas letradas, orais e escritas (portanto, não só a escola)”.

³A decisão pelo uso do termo “agência de letramento em situação de trabalho” não é isenta de dúvida, ou seja, ainda que realizado em um ‘hotel’ (i.e., uma instituição não-escolar), o curso em pauta transcorreu em salas de aula de inglês montadas na empresa. Portanto, não se descarta a hipótese de que o mesmo possa ser inserido em uma situação ‘escolar’.

Assim, no contexto analisado, foram refutadas as possibilidades de caracterização da LM como um fator de impedimento ao desenvolvimento da LE, conforme postulado central de teorias behavioristas de aprendizagem (BROWN, 1994; ELLIS, 2001[1994]; LEFFA, 1988; LIGHTBOWN e SPADA, 1998[1993]; NUNAN, 1999, 1991 etc.). Com efeito, o desenvolvimento do referido estudo oportunizou avanços importantes nas minhas percepções sobre os usos da LM na aprendizagem de LE. No entanto, novos fatos, imbricados nas relações entre as duas línguas, que não puderam ser aprofundados naquela ocasião, foram suscitados, originando esta tese de doutorado, conforme procuro delinear a seguir.

Em 2002, recebi o convite para ministrar o curso de inglês aos funcionários do hotel que dá contexto a esta pesquisa, sob a alegação de que a crescente demanda de hóspedes estrangeiros vinha acarretando sérios problemas ao engajamento discursivo requerido em situações reais de trabalho. De acordo com a gerência, 20% da clientela total do hotel são de hóspedes estrangeiros, na grande maioria, falantes não-nativos⁴ de inglês, mas que escolhem usar o referido idioma para a comunicação internacional. Nessas interações sociais, vale dizer, o inglês, ou mais propriamente o ‘globish’⁵, configura-se como uma *língua franca global* que, via de regra, pouco (ou nada) tem a ver com o ‘inglês’ praticado por seus falantes nativos (GRADDOL, 2006; JENKINS, 2006; PENNYCOOK, 1994; RAJAGOPALAN, 2005, 2001; SEIDLHOFER, 2003, 2005 etc.).

Desse modo, a expectativa da empresa hoteleira – conforme orientações que recebi da própria gerência - consistia em que os seus funcionários, mormente aqueles

⁴Usarei, amplamente, no decorrer deste trabalho, termos como ‘falante nativo’ (para me referir ao falante L1, LM, da Língua Inglesa); ‘falante não-nativo’ (para me referir ao falante L2, LE da Língua Inglesa). Contudo, não perco de vista o argumento de Rajagopalan (2005) de que na ausência de critérios seguros e confiáveis para identificar um ‘nativo’, nada mais resta além do ‘mito da natividade’. O mesmo tratamento será aplicado à noção de ‘língua-nativa’, ‘língua não-nativa’, e, assim, por diante, considerando-se, a partir de Cox e Assis-Peterson (2007, p. 39), que “se a heterogeneidade e o dinamismo são traços essenciais de uma língua viva, temos de pensar na coexistência ou convivência das muitas línguas –variedades – que a habitam”.

⁵“Contração de ‘global english’ [inglês global], expressão recente, em vigor a partir do fim dos anos 1990, quando numerosos artigos da imprensa anglófona se interessaram pela questão [da maciça invasão do inglês como língua de comunicação internacional], especialmente em *The Economist*, *The New York Times* ou mesmo *The Atlantic Monthly*”, de acordo com Gadriot-Renard (2005, p. 28).

locados em setores operacionais (i.e., recepção, restaurante, governança, manutenção, jardim) que têm contato direto com os hóspedes, desenvolvessem condições para 'entender' e 'usar' o inglês, mesmo que de forma básica, de modo a oportunizar a intercompreensão e, conseqüentemente, maximizar a qualidade da prestação de serviços. Assim, o desenho do curso deveria priorizar a introdução de conteúdos que pudessem dar conta desse objetivo, concentrando-se sobretudo em aspectos funcionais da linguagem.

Os funcionários, por sua vez, decidiram frequentar o curso motivados não apenas pela necessidade de comunicação com os hóspedes estrangeiros (comprovada, na prática, por eles próprios), como também pela oportunidade de acesso a um tipo de conhecimento, bastante valorizado, na opinião dos trabalhadores do hotel, em tempos de globalização. Ilustra o que acabo de dizer o seguinte enunciado que foi extraído do *corpus* desta pesquisa:

(...) a gente trabalha numa área em que a gente realmente precisa [do inglês]. Acho que essa maneira aí... que o inglês está aí, com essa globalização, a mão-de-obra nas cidades que nem a nossa vai ser mais escassa ainda... eles vão exigir mais, principalmente o inglês, porque vai vir gente do mundo inteiro pra cá... e aí, saber inglês, eu acho que vai ser um item indispensável... ou você se enquadra naquilo ou então tchau! Não tem jeito, né? Você não vai conseguir um bom trabalho!

Ainda que não ocupe o *status* de língua nativa nas situações linguísticas com as quais os trabalhadores do hotel se envolvem, vê-se que o inglês funciona, nesse contexto específico, como uma língua importante – talvez, até mesmo essencial em determinadas ocasiões –, pois, assim como em outras esferas da atividade humana, a comunidade hoteleira em foco está respondendo aos desenvolvimentos sociais contemporâneos que, de algum modo, requerem, crescentemente, o uso do inglês.

Antes do início do curso, soube, pela empresa contratante, que muitos dos funcionários inscritos que *haviã abandonado os estudos há vários anos*, principalmente aqueles com baixo nível de escolaridade, *estavam com medo de precisarem escrever durante as aulas*. Alguns alegaram, ainda, que *se não sabiam nem o português, como é que poderiam aprender o inglês?* Um postulado central da teoria sócio-histórica (VYGOTSKY, 2001b[1934]), amplamente defendido por diversos pesquisadores da área de aprendizagem

de língua estrangeira⁶, é o de que os novos conhecimentos se apoiam em conhecimentos já constituídos. Assim, um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe (PCN, 1998).

Assumindo tal pressuposto, o problema se apresentava bastante grave, já que, até então, para mim, ‘conhecimentos já constituídos’ eram, prioritariamente, aqueles adquiridos através da instituição escolar. Aliás, uma noção confirmada pelas pesquisas do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF, cujos resultados permitem estabelecer, ainda que de maneira não absoluta, estreitas relações entre maiores níveis de escolaridade e condições de participação bem-sucedidas nos eventos sociais que envolvem a leitura e a escrita (SOARES, 2003).

Com o decorrer do curso, deparei-me com uma situação contraditória. Por um lado, corroborando as minhas impressões iniciais, constatei que os adultos com pouca escolaridade (com até 6 anos de estudo formal), geralmente, apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem da Língua Estrangeira. Paradoxalmente, no entanto, observei casos de alunos com baixa-escolaridade cujos desempenhos eram, muitas vezes, até melhores que os de alunos que já haviam cumprido, na escola, por exemplo, o Ensino Médio. Evidenciava-se, portanto, a dificuldade de equacionamento entre ‘escolaridade *per se* x desempenhos (mais/menos) satisfatórios’ na apropriação da língua-alvo.

Que outros fatores poderiam estar envolvidos nesse processo? Uma resposta plausível para tal interrogação é o reconhecimento de que não existe ‘o letramento’ mas ‘letramentos’ (STREET, 1984), isto é, “uma grande variedade de práticas de linguagem, que envolvem, de uma ou de outra maneira, textos escritos” (ROJO, 2007 [a sair]: s/p). À luz dessa ideia, todas as abordagens mais recentes dos letramentos, marcadamente aquelas referidas aos Novos Estudos do Letramento (NLS), insistem, ainda, que tais práticas são social e culturalmente determinadas e que assumem significados e funcionamentos específicos de contextos, instituições e esferas sociais onde têm lugar (BARTON, 1994;

⁶Tais como: Carvalho (2003), Castro (2003, 2002), Cristóvão (1996), Delibo (1999), Fontes (1996), Lier (1995), Piesco (1999), Quast (2003), Silva (1997), Terra (2005, 2004, 2003), entre outros.

HAMILTON, BARTON e ROZ, 1993; KLEIMAN, 2001[1995]; STREET, 2001, 1984 etc.). Dessa perspectiva, a escola seria apenas mais uma dentre tantas outras *agências de letramentos* (família, igreja, empresa etc.) possíveis e importantes para a ação social por meio da linguagem (BARTON, 1994; MARCUSCHI, 2001b; ROJO, 2007 [a sair]; STREET, 2001, 1984 etc.).

Com tudo isso em mente, tratava-se, agora, de elucidar aspectos tais como: quais seriam as práticas de letramentos dos participantes da pesquisa? Que efeitos teriam essas práticas na sócio-construção de significados e aprendizagens em LE? Em síntese, todas as considerações anteriores culminaram na necessidade de que eu buscasse respostas para a questão geral que norteia este estudo: **“que relações poderiam ser estabelecidas entre os letramentos constituídos pelos alunos em língua materna e as práticas de letramento em língua estrangeira?”**.

Estudiosos concebem que a apropriação de letramentos está intrinsecamente ligada à inserção do indivíduo em práticas de socialização que têm lugar em esferas específicas da atividade humana, nas quais circulam uma infinidade de textos/gêneros (KLEIMAN, 2001[1995]; MACEDO, 2005; ROJO, 2001c), assim como, do proveito que delas ele consegue tirar. Eis, portanto, um ponto nevrálgico: a vivência de um indivíduo em diferentes grupos sociais revela-se contraditória, na medida em que esses saberes já apropriados (repertório individual) podem significar ‘recursos’ ou ‘limitações’ ao engajamento sócio-interacional, se pensarmos que as demandas e expectativas de participação em esferas de circulação do discurso variam de uma situação para outra (BARTON, 1994; CASTANHEIRA, 2004; HAMILTON, BARTON e ROZ, 1993).

A esse respeito, estudos têm apontado que são, justamente, as incongruências entre práticas sociais institucionalizadas de letramentos conflituosas com práticas sociais e culturais cotidianas de letramentos que levam não raro ao fracasso da aprendizagem escolar (BARTON, 1994; CASTANHEIRA, 2004; HEATH, 1983; ROJO, (2007 [a sair]) etc.). No entanto, a tendência recente de pesquisas, a qual me filio, é rejeitar a ideia de ‘deficiência’, apostando, ao contrário, na noção de ‘diferenças culturais’, como forma de iluminar os diversos caminhos para o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e desempenhos,

em diferentes agências de letramentos existentes na sociedade, dentre as quais, o hotel, melhor dizendo a ‘agência de letramento em situação de trabalho’, que dá contexto à presente pesquisa, é um exemplo apenas.

É nesse sentido que se faz necessário buscar entender os modos como os aprendizes-adultos, sujeitos desta pesquisa, cujas experiências de participação em diferentes grupos sociais são plurais, decidem se engajar nas atividades que têm lugar na sala de aula de língua estrangeira, objeto desta investigação. A minha proposta parte da ideia de que a constituição do conhecimento individual, incluindo a aprendizagem de língua estrangeira, é um processo sócio-culturalmente situado e decorrente de oportunidades de aprendizagem construídas nas interações sociais com outros sujeitos produtores de discursos. Dentre tais oportunidades, destacam-se as possibilidades de apoio em conhecimentos/letramentos já estabelecidos, em particular a língua materna, que são mobilizados pelo indivíduo para a participação em tais práticas específicas de linguagem.

Para entender, portanto, o que é o letramento e como os estudantes aprendem a se tornarem letrados em uma sala de aula particular, é necessário examinar como os membros desse grupo social específico constroem e reconstróem os letramentos, como parte da sua vida cotidiana. Nessa perspectiva, os letramentos envolvem mais do que os processos de leitura e escrita; envolvem também os processos enunciativo-discursivos através dos quais se dá a produção de conhecimentos, o que abarca, certamente, os processos de construção e de reconstrução das identidades sociais em jogo em tais práticas de socialização específicas (McKAY, 2001; MOITA-LOPES, 2002; PAHL e ROWSELL, 2005; RAJAGOPALAN, 2001; *SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP - doravante, SBCDG-*, 1994).

Em face do exposto, entendo que um recurso fértil para investigar a problemática aqui levantada é a análise enunciativa de processos interativos que tiveram lugar na sala de aula de LE em foco. Dessa forma, na elaboração deste estudo, tomo como objeto de análise o discurso produzido na aula de inglês, propondo-me a explorar: (i) a configuração das interações que constituem os eventos e práticas de letramento em sala de aula e as suas influências nas condições de produção dos alunos; (ii) os efeitos discursivos

decorrentes do papel desempenhado pelos letramentos já constituídos em LM pelos aprendizes nesse processo. Ao focalizar as interações e as práticas de letramento e de linguagem em língua estrangeira que são discursivamente constituídas pelos participantes no contexto investigado, acredito que evidências diversificadas serão produzidas, gerando, em consequência, uma visão mais abrangente dos processos de construção dos conhecimentos que aí ocorrem.

Centrada na temática de que o funcionamento de instituições sociais (como a agência de letramento em situação de trabalho – no caso, o hotel que dá contexto à pesquisa) não é dado *a priori*, mas construído através das ações dos indivíduos, na medida em que eles acionam seus conhecimentos sobre como as coisas deveriam ser feitas nesse espaço, formulo as seguintes hipóteses:

1. Os letramentos constituídos em língua materna pelos sujeitos de pesquisa, que poderão representar ‘recursos’ e/ou ‘limitações’ para a participação nas práticas de sala de aula de inglês analisada, trarão impactos importantes na configuração das interações que aí ocorrem e, conseqüentemente, ao processo de sócio-construção da língua-alvo.
2. Usados, numa abordagem enunciativa, como recursos mediacionais para a sócio-construção da LE, dentro da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD)⁷, os letramentos já constituídos em LM oportunizariam a gestão da aprendizagem da língua-alvo, ao invés de dificultá-la.
3. O funcionamento discursivo na aula de inglês analisada envolverá não apenas movimentos de trânsito entre línguas em contato (LM/LE) mas o debordamento de

⁷ A ZPD é um construto definido, por Vygotsky (2000a[1935], p. 112), como: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Contudo, como veremos no Capítulo 2, essa concepção original vygotskiana de ZPD tem sido crescentemente avaliada, por estudiosos, “como redutora na medida em que ignora os conflitos e embates decorrentes dos processos de aprendizagem-e-desenvolvimento” (SZUNDY, no prelo).

fronteiras entre elas. Com isso, acontecerão, necessariamente, deslocamentos que irão detonar aspectos sócio-culturalmente situados na produção de aprendizagens e conhecimentos da língua-alvo, no contexto investigado.

A partir dessas hipóteses, coloco os seguintes objetivos que orientarão esta pesquisa:

Objetivo geral

Investigar, mediante o exame das interações discursivas que constituem as práticas e eventos de *transletramento*⁸ de sala de aula de LE, a sócio-construção do letramento em língua estrangeira – no caso, inglês – com foco nas influências de letramentos já apropriados em língua materna – no caso, português – nesse processo.

Questões de pesquisa

Para alcançar o objetivo anteriormente exposto, analiso as questões:

- 1) Como se configuram as práticas de letramentos em LM dos participantes desta pesquisa?
- 2) Como se configuram as interações na sala de aula de inglês em foco?
- 3) Que efeitos discursivos tais interações produzem na sala de aula de inglês analisada?

Cabe ressaltar, enfim, que, apesar das contribuições de pesquisas que têm permitido avançar na construção do conhecimento em sala de aula de LE, reivindicações de trabalhos que possam clarear o processo de aprendizagem da língua inglesa em contextos situados são propostas. Na opinião de Kumuravadivelu (2005, p. 33),

o sucesso ou o fracasso das práticas instrucionais de sala de aula depende, em grande parte, da articulação entre múltiplos fatores – oscilantes e

⁸ Discutirei a noção de *transletramento* no capítulo 3; porém, vale a pena adiantar que o termo em pauta tem a ver com a perspectiva, aqui defendida, das línguas/letramentos (LM/LE) como instâncias interativas, fluidas, enfim, que estabelecem relações de mútua constitutividade na produção de conhecimentos, no contexto da sala de aula sob análise.

pouco claros – tais como cognição do professor, percepção do aluno, necessidades sociais, contextos culturais, exigências políticas, imperativos econômicos e coações/limitações institucionais. Qualquer projeto sensível de pesquisa deve lidar com um profundo entendimento de como tais fatores interagem e se interligam com as particularidades locais.

Portanto, após a realização deste estudo, espero trazer elementos relevantes que possam contribuir para reflexões pertinentes à Linguística Aplicada, sobretudo no que diz respeito ao ensino de LE. Em decorrência, pretendo: a) buscar alternativas para a formação de aprendizes capazes de se engajarem discursivamente em diversas práticas de linguagem/letramento, que requerem, crescentemente, o conhecimento de línguas estrangeiras, em especial, o inglês, no contexto da globalização; b) promover a compreensão do papel central do discurso em processos de construção de significados em sala de aula de LE; c) contribuir para desvelar o papel da língua materna (e de conhecimentos nela constituídos) na aprendizagem de LE; d) contribuir para a prática instrucional de professores de agências de letramentos de LE; e) auxiliar a prática de professores, como os de cursos supletivos, por exemplo, que se deparam com a tarefa de inserir adultos em práticas de letramentos escolares de inglês.

Intentando cumprir as metas traçadas, além da presente introdução, esta tese é desenvolvida em mais duas partes (computando em seu total sete capítulos) seguidas da apresentação de algumas considerações finais.

Na parte I, reservada às questões teóricas da pesquisa, discuto a literatura, em três capítulos: (1) Aprendizagem & linguagem: uma perspectiva sócio-histórica; (2) Letramento & Letramentos: uma visão sócio-cultural dos usos da escrita; (3) O ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira: práticas transculturais de letramento.

A parte II, reservada às questões práticas da pesquisa, é desenvolvida em quatro capítulos: no capítulo 4, abordo a metodologia da pesquisa; a discussão dos dados, por sua vez, é feita nos capítulos 5, 6 e 7, cada um deles visando a responder, respectivamente, a uma das três perguntas de pesquisa acima formuladas.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo como objetivo discutir os principais pressupostos teóricos que embasam a presente reflexão, esta Parte I do trabalho é desenvolvida em três capítulos, a saber: (1) Aprendizagem & linguagem: uma perspectiva sócio-histórica; (2) Letramento & Letramentos: uma visão sócio-cultural dos usos da escrita; e (3) O ensino-aprendizagem de Língua estrangeira: práticas transculturais de letramento.

CAPÍTULO 1 - APRENDIZAGEM & LINGUAGEM: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

O foco de atenção de teorias clássicas do desenvolvimento intelectual, geralmente, privilegia o estudo das estruturas universais dos níveis de inteligência, não se levando em conta possíveis variações dessas funções em vinculação com condições histórico-culturais específicas. Assim, poucos esforços do ponto de vista teórico ou empírico são direcionados à identificação de mecanismos através dos quais os modos de funcionamento das culturas poderiam implicar em diferenças de funcionamentos cognitivos (COLE, 1996[1990]; SCRIBNER e COLE, 1981). Ao contrário da generalização proposta por tais abordagens, a vertente sócio-histórica parte do pressuposto segundo o qual a ‘mente’ humana é produto da mediação pelo outro pelos sistemas simbólicos e materiais culturalmente organizados, isto é, a atividade cognitiva é inseparável do meio social que lhe deu origem. Essa visão define, portanto, as grandes linhas teóricas do que pode ser considerado um novo paradigma epistemológico referido ao processo do conhecimento (BAQUERO, 1998[1996]; FREITAS, 2000; PINO, 2001; SMOLKA, 1997[1993]).

No enfoque sócio-histórico, uma teoria completa do desenvolvimento humano deve analisar as mudanças que ocorrem, simultaneamente, em quatro níveis históricos, indicados como responsáveis pela distinção entre os processos mentais da espécie humana e de outras formas de vida: (1) *domínio filogenético* (desenvolvimento das espécies) os processos mentais do *homo sapiens* distinguem-se dos de outras formas de vida devido à

integração dos recursos mediacionais no curso da sua evolução; (2) *domínio sociocultural ou histórico* - as formas específicas de mediação, através de artefatos técnicos e semióticos, culturalmente desenvolvidos no curso da história, que influenciam o modo de pensar e agir dessas culturas; (3) *domínio ontogenético* - a história individual, o processo de apropriação e integração dos meios de mediação, principalmente da linguagem, que causa impacto na atividade de pensamento dos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento; (4) *domínio microgenético* - os processos psicológicos particulares, o funcionamento individual que deriva da reorganização e desenvolvimento particularmente realizados no curso das interações experimentais (tais como, nas situações de ensino/aprendizagem), conforme Baquero (1998[1996]), Cole (1996[1990], 1998), Davydov e Zinchenko (2001[1993]), Freitas (2000), Lantolf (2000), Ratner (1995[1991]), Wertsch (1996[1990]), dentre outros.

Com o objetivo de investigar as práticas sociais de letramento em inglês como língua estrangeira, adoto a teoria sócio-histórica, crendo que os pressupostos dela advindos são promissores para as questões de aprendizagem, de linguagem e do discurso, radicalmente envolvidas na produção do conhecimento em contextos aplicados. Entendo que, ao abrir novas vias de orientações teórico-metodológicas, a perspectiva assumida permite a superação de dicotomias externo/interno, social/individual, LM/LE, que têm marcado, tradicionalmente, as tendências do ensino-aprendizagem de LE, ao longo das últimas décadas. Os conceitos e princípios teóricos que fundamentam as discussões a serem apresentadas neste primeiro capítulo originam-se, principalmente, de uma visão de aprendizagem vygotskiana⁹ e das formulações enunciativo-discursivas de linguagem bakhtinianas¹⁰.

⁹ Com base nas ideias de Vygotsky (2000a[1930], 2000a[1935], 2000b[1934]), de seu colaborador, Luria (1979[1934], 2001[1934], 1994[1979]), e de elaborações posteriores que tais ideias suscitaram em autores contemporâneos, tais como Baquero (1998[1996]), Cole (1998, 1996[1990]), Daniels (2003[2001], 2002[1996], 2001[1993]), Freitas (2001[1996], 2000, 1999[1994]), Kozulin (2002[1996]), Lantolf (2000), Lave e Wenger (2002[1996]), Minick (2002[1996]), Moll (1996[1990]), Newman e Holzman (2002[1993]), Pino (2001), Rojo (2006b, 2001c, 1994), Scribner e Cole (1981), Wertsch (1998, 1997[1991], 1996[1990]), Wertsch e Smolka (2001[1993]), Wertsch e Tulviste (2002[1996]), entre outros.

¹⁰ A partir de Bakhtin/Volochínov (1997[1929]), Bakhtin (1979/2003[1952-53], 1975/1988[1934-35]), 1981/2006 [1934-35]), bem como de autores contemporâneos seguidores de Bakhtin (e de seu Círculo), tais como, Ball e Freedman (2004), Bezerra (2005), Brait (2005, 2001[1996]), Emerson (2002[1996]), Faraco

1.1 A teoria de aprendizagem vygotskiana

A obra de Lev S. Vygotsky emergiu, no primeiro quarto do século XX, para formular uma síntese de duas visões teóricas dicotômicas, oriundas de duas grandes vertentes da Filosofia (o *idealismo* e o *materialismo-mecanicista*), ambas, por sua vez, herdadas do dualismo – oposição radical entre corpo e alma – proposto por Descartes: (i) de um lado, a psicologia como ciência natural (materialismo-mecanicista), de inspiração reflexológica ou behaviorista, procurava explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, focalizando a descrição das formas observáveis do comportamento; (ii) de outro lado, a psicologia como ciência mental (idealismo), de inspiração fenomenológica e psicanalítica, buscava compreender ou descrever os fenômenos psíquicos, abandonando totalmente a questão de seu substrato material, ou, então, seguindo uma inspiração cognitivista, propunha que os processos mentais são inatos, isto é, provenientes diretamente de propriedades do cérebro¹¹.

Assim, na época em que trabalhavam juntos, relata Luria (1994[1979], p. 44), “Vygotsky gostava de denominar a nova abordagem que criara de psicologia ‘cultural’, ‘histórica’ ou ‘instrumental’”. Cada um dos três termos mencionados caracterizava as diferentes origens do mecanismo geral usado pela sociedade e pela história social para formatar a estrutura da atividade especificamente humana, distinta, portanto, da de outras formas de vida.

O caráter ‘instrumental’ designa a natureza mediada de todas as funções psicológicas complexas do homem que, ao contrário dos reflexos básicos, não poderiam ser tomadas como um mero processo de estímulo-resposta. Dessa perspectiva, as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, incorporam estímulos auxiliares que são criados pelo próprio indivíduo. Isto é, além de responder aos estímulos apresentados pelo

(2006[2003], 2001[1996]), Fiorin (2006, 2001[1996]), Freitas (2003, 2001[1996], 2000, 1999[1994]), Machado (2005, 2001[1996]), Rojo (2007b, 2006b, 2005, 2001a, 2000), Smolka e Góes (1997[1993]), Tezza (2001[1996]), Wertsch (1997[1991]), entre outros.

¹¹ Para aprofundar este assunto, confira autores tais como Baquero (1998[1996]), Bronckart (2006, 1999), Freitas (2000), Luria (1994[1979]), Newman e Holzman (2002[1993]), Oliveira (2001[1997]), Veer e Valsiner (1999[1996]).

seu ambiente natural, o sujeito age ativamente sobre os mesmos, modifica-os, e, depois disso, converte-os em instrumentos capazes de transformar a si próprio.

O aspecto ‘cultural’ envolve não só os modos pelos quais a sociedade estrutura as atividades específicas com as quais o sujeito em formação se depara, mas abarca também o provimento dos meios necessários à sua realização. Os artefatos forjados culturalmente para tal fim são de dois tipos: (i) *técnicos*, para agir sobre o mundo externo, colaborando na transformação da natureza ou do mundo físico; (ii) *semióticos*, para agir sobre os outros e sobre si mesmo. Embora não tenham naturezas idênticas, instrumentos técnicos e semióticos partilham vários aspectos comuns, sendo que o principal deles consiste em sua função mediadora. A esse respeito, como salienta Pino (2001, p. 39),

o instrumento técnico, como qualquer outro tipo de produção humana, constitui um objeto semiótico, pois é portador da ideia que orientou sua produção e que define sua natureza: o que é e para que foi produzido. Isso converte o instrumento técnico num signo, pois permite evocar na mente de quem o usa a ação e a finalidade para as quais fora fabricado. Essa dimensão semiótica permite a socialização do seu uso, fazer técnico, e faz dele um objeto do conhecimento, saber técnico.

O elemento ‘histórico’, por sua vez, funde-se ao cultural. As ferramentas que o homem usa - para agir sobre o mundo que o cerca e sobre si mesmo - não são um presente caído do céu, pronto para consumo, mas sim artefatos criados e aperfeiçoados, pelo próprio homem, no curso da sua história. Dentre todos, um instrumento-chave, a linguagem, carrega em seu bojo conceitos generalizados que são o *locus* desse processo de constituição do conhecimento.

Presume-se, pois, que a natureza instrumental da atividade social – técnica e semiótica – estabelece uma relação dialética entre homem-mundo, agenciando a capacidade de transformação simultânea do objeto e do sujeito da atividade. Melhor dizendo, ao agir sobre a natureza, o homem a transforma em *produções culturais*, ao mesmo tempo em que se transforma (apropriação de novos saberes, capacidades, habilidades). Ao fim e ao cabo, o objeto de conhecimento, fonte do saber do sujeito, é, a um só tempo, produto desse mesmo saber (DANIELS, 2003[2001]; PINO, 2001).

Nessa direção, as ideias vygotskianas concebem a consciência humana como um produto da história social e defendem, outrossim, que para entender o funcionamento individual é necessário considerar o contexto social e material com o qual o sujeito interage no curso da sua existência. Ou seja, para o autor, o processo do conhecimento deve ser abordado a partir de uma perspectiva histórica - abordagem sócio-genética - como veremos a seguir.

1.1.1 A abordagem sócio-genética de Vygotsky

Vygotsky aborda a constituição do funcionamento mental individual em uma perspectiva genética, discriminando duas linhas de desenvolvimento: a linha ‘natural’ e a linha ‘cultural’ (ou artificial), ambas tão profundamente interligadas que originariam uma única linha ‘sócio-biológica’ da personalidade do indivíduo. A linha ‘natural’ de desenvolvimento estaria associada aos *processos psicológicos elementares*, de origem biológica, tais como reações automáticas, ações reflexas e associações simples. A linha ‘cultural’ estaria associada aos *processos psicológicos superiores (PPS)*, sócio-historicamente constituídos, específicos do modo de funcionamento psicológico humano, tais como a capacidade de planejamento, memória, imaginação, entre outros (BAQUERO, 1998[1996]; OLIVEIRA, 2001[1997]; REGO, 2000[1995]).

Tomando como base de sustentação este duplo foco: o caráter histórico do processo de conhecimento e as *produções culturais* que determinam a sua constituição, Vygotsky deixa claro que o ser humano não está limitado a sua carga genética, como outras espécies estão, mas que à carga biológica do indivíduo é agregado o patrimônio cultural do meio em que ele vive. Tal afirmação enreda a compreensão de que a teoria sócio-histórica se propõe centralmente a analisar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, a partir da *mediação e internalização/apropriação* de práticas sócio-histórico-culturais que requerem, como observa Baquero (1998[1996], p. 32), “a existência de mecanismos e processos cognitivos que permitam o domínio progressivo dos instrumentos culturais e a regulação do próprio comportamento [...] pela internalização dos mecanismos reguladores formados primariamente na vida social”.

Esses processos de *internalização/apropriação* – ou os mecanismos através dos quais a cultura se torna parte da natureza do homem – que seriam os verdadeiros formadores da mente, aparecem descritos, na obra de Vygotsky (2000a[1930], p. 75), como uma espécie de lei do desenvolvimento ontogenético, conhecida como *lei da dupla formação* ou *lei genética geral do desenvolvimento cultural*, cujo postulado é o seguinte:

todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos.

Cabe salientar que os processos de internalização referem-se à constituição dos processos psicológicos superiores (e não dos elementares)¹². Trata-se da reorganização interior (intramental) de uma operação que ocorre no plano social (intermental) e, logo, de um mecanismo vinculado à linha cultural (artificial) de desenvolvimento. Em uma palavra, como explicita Baquero (1998[1996], p. 35), “os processos de interiorização remeteriam, de fato, à *atividade instrumental*” [ênfase do autor]. Mais especificamente, o processo de internalização mobiliza uma série de operações de caráter gradual, transformativo e dinâmico, como nos mostra esta citação de Vygotsky (2000 a[1930], p. 75),

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa da atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente (...). Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis [ênfase do autor].

¹² Os PPS não são o desiderato ou estado avançado dos processos elementares, que por sua evolução intrínseca se convertem em superiores. Se assim fosse, não haveria a necessidade de postular, como o fez Vygotsky, uma segunda linha de desenvolvimento, a cultural (em contraposição à *linha natural* de desenvolvimento), que obedece ao fato de que o social intervirá como um fator inerente, e não meramente coadjuvante, na constituição dos PPS (BAQUERO, 1998[1996]).

Vygotsky (2000a[1930], p. 75) postula, ainda, que “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. Inicialmente, um signo é sempre um meio para influenciar os outros (nível intermental) e, mais tarde, ele se converte num meio para alguém influenciar a si mesmo (nível intramental).

Certamente, a linguagem é o exemplo paradigmático que esse autor tinha em foco ao descrever o processo de internalização. Seguindo o mesmo percurso e obedecendo às mesmas leis de internalização das demais operações com signos, Vygotsky (2001b[1934], p. 164) propõe que o desenvolvimento da linguagem compreende uma trajetória com três fases: *fala exterior* – *fala planejadora* – *fala interior*, afirmando que “a fala interior é a fala para si mesmo; a fala exterior é para os outros. A fala exterior consiste na tradução do pensamento em palavras, na sua objetivação e na sua materialização. Na fala interior, o processo se reverte e a fala interioriza-se em pensamento”. Como *fala planejadora*, a linguagem é caracterizada, por Vygotsky, no dizer de Minick (2002[1996], p. 45), “como uma forma de fala ‘para si mesmo’, funcionando para mediar o comportamento social e, ao mesmo tempo, o comportamento do indivíduo”.

No contexto da teoria vygotskiana, mesmo que todos os seres humanos sejam capazes de desenvolver as funções psicológicas superiores, estruturas particulares dessas funções somente afloram na dependência da inserção do indivíduo em práticas de socialização específicas determinadas pela cultura, em sentido amplo, e pela própria situação social de desenvolvimento de cada indivíduo em particular. Sendo assim, das ideias vygotskianas parece ser possível depreender, ainda, uma distinção dentro dos próprios PPS, a saber: PPS Rudimentares e PPS Avançados.

Os primeiros seriam adquiridos em *práticas de socialização ‘geral’* e pela totalidade dos membros da espécie humana (i.e, a fala natural). Já os segundos, no que se refere às suas *características ou propriedades*, possuem um grau maior de uso dos instrumentos de mediação, com crescente independência do contexto, e de regulação voluntária e consciente (i.e, a escrita); quanto aos modos de sua *formação*, os PPS

Avançados são constituídos em *práticas de socialização específicas* (i.e., processos de escolarização), conforme Baquero (1998[1996]).

Nessa visão, os processos psicológicos básicos (abstração, generalização, inferência) são universais e comuns para toda a humanidade. No entanto, a organização funcional desses processos (processos psicológicos superiores) sofre variações em consonância com a natureza do sistema de signos disponível em diferentes épocas históricas e dos modos como sociedades específicas fazem usos desses recursos instrumentais.

Essencialmente, as noções anteriores indicam que o desenvolvimento de recursos tecnológicos e semióticos torna a interação do homem com o meio-ambiente crescentemente mediada, dada à complexidade dos sistemas de signos utilizados pelas culturas. Cabe, senão ao homem, apreender o domínio desses artefatos culturais, eventualmente, transformá-los, ou criar novos, a fim de que sejam transmitidos às gerações vindouras. Nessa linha, a linguagem natural humana é concebida, por Vygotsky, como um sistema simbólico universal, sendo a sua apropriação um traço crucial no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Ao contrário, outros tipos de signos e artefatos, por não serem universais, quando introduzidos na cultura, produziram diferenças nos modos de organização de tais processos. Os postulados vygotskianos concebiam a escrita como um sistema de signos promotor de consequências importantes na transformação de processos intelectuais. A seguinte citação de Vygotsky (2000a[1930], p. 51-52), como exemplo, ilustra os efeitos de símbolos gráficos sobre a memória:

o estudo comparativo da memória humana revela que, mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento social, existem dois tipos fundamentalmente diferentes de memória. Uma delas, dominante no comportamento de povos iletrados, caracteriza-se pela impressão não mediada de materiais, pela retenção das experiências reais como a base de traços mnemônicos (de memória). Nós a chamamos de memória natural (...). No entanto, mesmo no caso de homens e mulheres iletrados, a memória natural não é o único tipo encontrado. Ao contrário, coexistem com ela outros tipos de memória pertencentes a linhas de desenvolvimento completamente diferentes. O uso de pedaços de madeira entalhada e nós, a escrita primitiva e auxiliares mnemônicos simples,

demonstra, no seu conjunto, que mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento (...) acreditamos que essas operações com signos são produto das condições específicas do desenvolvimento social.

Em especial, as proposições vygotskianas atribuem aos processos de mediação cultural relativos à educação formal um papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Os argumentos de Vygotsky (2000b[1934], 2000a[1935]) partem do princípio de que as práticas escolares ofereceriam conteúdos de forma sistemática e bastante intensa, focalizando o conhecimento em si mesmo (conceitos científicos) e não a experiência de vida concreta dos indivíduos (conceitos cotidianos). Tais mecanismos resultariam em relações mais complexas nos modos de análise e generalização dos elementos da realidade, agindo como um motor de novas conquistas psicológicas que, simultaneamente, determinariam e reestruturariam todas as funções da conduta.

Estabelecendo estreitas relações entre conceitos científicos x aprendizado em língua estrangeira, Vygotsky (2000b[1935], p. 136) afirma que “a influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é análoga ao efeito da aprendizagem de uma língua estrangeira, um processo que é consciente e deliberado desde o início”. A meu ver, trata-se de uma questão que merece ser aqui problematizada. Digo isso porque, neste estudo, como quero mostrar adiante nas análises dos dados, constatam-se duas instâncias de produção discursiva: a) a que focaliza o ensino de LE, a partir do uso da língua, de forma cotidiana; e b) a que é acentuadamente voltada para aspectos metalinguísticos (i.e. conteúdos gramaticais), na visão vygotskiana, conceitos científicos. Tais resultados querem sugerir, no meu ponto de vista, que os processos de aprendizagem-e-desenvolvimento da LE, desde o início, podem tanto ser ‘deliberados’ como ‘espontâneos’, a depender do modo como o objeto de ensino é efetivamente trabalhado em sala de aula.

Para Vygotsky (2000a[1930], p. 74), a aprendizagem é sempre concebida em sua inter-relação com o desenvolvimento, constituindo um processo que “se dá não em

círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior”. Assim, em termos vygtskianos, a aprendizagem, não fazendo tábula rasa de conhecimentos já constituídos, dá-se através da formação de novos sistemas de pensamento, decorrentes de interações propiciadas ao aprendiz (mediadas pelo sistema de signos culturais, dentre os quais a linguagem ocupa papel central). Por sua vez, ao se incorporar aos sistemas de pensamento do aprendiz, esse novo sistema de significados provoca a transformação e reorganização radical das formas anteriores. Um vetor essencial da aprendizagem, segundo Vygotsky (2000a[1935], p. 117) “é o fato de ela criar a Zona Proximal de Desenvolvimento” (ZPD)¹³, como passo a discutir.

1.1.2 ZPD: a sócio-construção da aprendizagem

De acordo com Lantolf (2000), a ZPD não é um lugar físico e situado no tempo e espaço mas sim uma metáfora para a investigação de como os recursos mediacionais são apropriados, sendo, portanto, o lugar em que as formas de mediação sociais ocorrem. Ainda que, num primeiro momento, o arcabouço conceitual da ZPD possa parecer complexo e abstrato, em termos concretos ele abarca duas características-chave da aprendizagem e, em decorrência, do desenvolvimento humano (MERCER, 1994): (i) o aprendizado mediante instrução é um aspecto essencial do funcionamento cognitivo do homem; (ii) as dificuldades do indivíduo para aprender e resolver problemas podem ser atenuadas, na atividade mediada, com a provisão de tipos adequados de suportes¹⁴ sócio-cognitivos, isto é, de intervenções deliberadas que acontecem no espaço da intersubjetividade.

Nesse compasso, os processos de ensino-aprendizagem devem ser examinados no momento mesmo em que eles se manifestam em ‘eventos’ particulares, como resultado

¹³Talvez o construto mais adotado da teoria vygotskiana, a ZPD é, amplamente, discutida por estudiosos tais como: Baquero (1998[1996]), Góes (2001), Hedegaard (2002[1996], 1996[1990]), Lantolf (2000), Mercer (1994), Moll e Greenberg (1996[1990]), Newman e Holzman (2002[1993]), Rojo (2001c), Tharp e Gallimore (1996[1990]), Tudge (1996[1990]), Wells (2002), Veer e Valsiner (1999[1996]), Wertsch e Tulviste (2002[1996]), para mencionar alguns.

¹⁴ Para Schaffer (2002), o conceito de **suporte** tem sido considerado um terreno fértil para descrever um amplo espectro de ações/ estratégias que um adulto usa a fim de ajudar os esforços de aprendizagem das crianças por meio de intervenções de apoio, cujas formas podem variar, mas que visam todas a assegurar que a criança atinja as metas que estariam além de suas possibilidades sem tal suporte.

das interações sociais concretas dos participantes neles envolvidos. Por isso, a ZPD não deve ser concebida como um atributo do indivíduo (como, por exemplo, era considerado o QI), mas sim como o atributo de um *evento*. Nesse sentido, segundo Wertsch e Tulviste (2002[1996], p. 64),

Vygotsky considerava o funcionamento mental como um tipo de atividade (Wertsch, 1991) que pode ser executada por indivíduos ou por duplas e grupos maiores (...) esta é uma visão em que a mente é entendida como 'estendendo-se para além da pele'. Mente, cognição, memória etc. são entendidas, não como atributos ou propriedades do indivíduo, mas como funções que podem ser executadas intermentalmente ou intramentalmente.

A ampliação do desempenho, como algo que é alcançado na dinâmica interativa, baseia-se na assunção de que nas atividades realizadas em conjunto seriam intercambiados, entre parceiros, recursos mediacionais (i.e. andaimagem), em circunstâncias específicas de resolução de problemas. Idealmente, os processos de andaimagem desafiariam o aprendiz a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais, convertendo-se em mecanismos de auto-regulação do comportamento individual, em situações futuras.

Cabe ressaltar, por oportuno, que a visão de 'andaimagem' baseada num processo interativo meramente procedimental tem ganhado novas leituras por estudiosos que defendem uma perspectiva enunciativa bakhtiniana. Assim, por exemplo, para Gagliardi (1995), mais do que 'suportes' que o adulto coloca ou retira durante o processo de aprendizagem, a 'andaimagem' oportuniza vozes constitutivas do universo discursivo dos alunos (TV, livros, fatos históricos etc.). Também, para Fontes (1996), os 'andaimes' são vistos como enunciados que, na atividade mediada, levam à construção de conhecimentos nos processos de ensino-aprendizagem. Valendo frisar que é essa a noção de andaimagem defendida neste trabalho.

Como já foi mencionado na introdução desta Tese (cf. NR nº7), Vygotsky concebe a ZPD como a distância entre o nível de funções já estabelecidas e o nível de funções em emergência. Contudo, o autor postula que a ZPD não deve se limitar ao âmbito do desenvolvimento já adquirido (desenvolvimento real) mas considerar, primordialmente, as funções que emergem no nível intermental, ou seja, no *nível proximal de*

desenvolvimento. A ZPD concebida como uma produção simbólica e material, que tem lugar em processos interacionais particulares e contextualizados, permite, ainda, a assunção de que a atividade mediada entre professor/colegas revela indícios importantes sobre ‘como’ e ‘até onde’ o aprendiz pode ser encorajado a progredir no seu desempenho.

Isso porque, embora, em princípio, possa ser estabelecido um 'limite máximo' a respeito do que os participantes possam 'tirar' da interação em um determinado momento, esse limite máximo, na prática, é desconhecido e indeterminado. Na verdade, ele depende dos próprios modos como a interação se desenvolve e essa acompanha os níveis de desenvolvimento atingidos pelos próprios participantes. Quer dizer, a ZPD é emergente e uma vez que os participantes, conjuntamente, resolvem problemas e constroem soluções, o potencial para a aprendizagem subsequente é expandido quando as novas possibilidades abrem caminho para o que estava inicialmente imprevisto (WELLS, 2002).

Considerando que os limites da ZPD de qualquer aprendiz envolvido em práticas sociais específicas seriam determinados no curso da própria atividade, um elemento chave no estabelecimento desses limites residiria, por certo, na qualidade do tipo de andaimagem disponibilizado no decurso da atividade mediada. Dito de outro modo, se algum tipo de assistência é necessário, infere-se que o aprendiz está trabalhando na ZPD. Logo, trata-se da ‘boa aprendizagem’, como quer Vygotsky, para quem a aprendizagem só é *boa* quando ela precede o desenvolvimento, despertando uma série de funções que se encontram em estágio de maturação na ZPD.

Essa visão convoca, portanto, a necessidade de os professores re-avaliarem se os tipos de atividades que colocam em circulação na sala de aula seriam ‘recursos’ ou ‘limitações’ ao potencial cognitivo de seus alunos. Por essa razão, é possível vislumbrar que a atividade, quando desenhada para que o aprendiz possa executá-la sem problemas ou sem qualquer ‘negociação’, não serve para ampliar capacidades intelectuais.

Contudo, Vygotsky observou, também, que mesmo com ajuda de colaboradores, o potencial do aprendiz não é ilimitado, uma vez que ele consegue realizar apenas o que está ao alcance da sua ZPD. É por isso que, para o nosso autor, e também no meu entender, como espero ilustrar na análise dos dados, a imitação não representa um

processo mecânico, pois o sujeito em constituição só consegue imitar aquilo que é compatível com o seu desenvolvimento proximal. Em síntese, a respeito da ZPD, é preciso ter em mente, como alertam Wertsch e Tulviste (2002[1996], p. 66), “que os níveis atual e potencial de desenvolvimento correspondem, respectivamente, ao funcionamento intramental e intermental”. Disso decorre que as funções psicológicas devem ser percebidas como elementos em estado permanente de "vir-a-ser".

Por um lado, o funcionamento intramental de um indivíduo é produto das interações intermentais a que ele *teve de acesso*, em seu meio social. Por outro lado, tais funções psicológicas, dada à historicidade que caracteriza o ser humano, estão sempre em condições de provisoriedade e inevitavelmente sujeitas a transformações dependentes da qualidade das interações intersubjetivas a que o indivíduo *venha a ter de acesso* (FREITAS, 2000; ROEBUCK, 2000).

Assim, na opinião de Newman e Holzman (2002[1993], p. 96), a importância da ZPD “está em não ter como premissa a separação indivíduo-sociedade”, mas de percebê-la como uma unidade histórica. No contexto educacional, isso significa entender que o vínculo aluno-sociedade é um fator de extrema importância a ser considerado, na medida em que as ações do aluno em sala de aula espelham os conhecimentos construídos por ele, na sua comunidade de origem. Não por outra razão, Hedegaard (1996[1990]) afirma que, para além de um construto psicológico ou de uma mera abstração, a ZPD é em si mesma sócio-cultural e politicamente determinada, e, portanto, gostaria de acrescentar, zona de tensão e conflito.

É nesse sentido que para Szundy (no prelo, s/p), com base na “visão de Bernstein (1993) de ZPD como ‘palco para batalhas ideológicas’, a clássica e amplamente utilizada definição original de Vygotsky de ZPD¹⁵ (...) [minimiza] a relação de conflito inerente à ZPD, criando a ideia de que os processos de desenvolvimento e aprendizagem ocorrem de forma linear e não em espiral, como provavelmente pressupôs Vygotsky”.

À luz do anteriormente exposto, então, é o processo dialético entre o indivíduo e o seu mundo que fornece as condições para todas as transformações cognitivas. É nesse

¹⁵ (cf. NR n°7)

sentido que o conceito de ZPD fornece a condição básica para a compreensão de que os processos de continuação subjetiva são constituídos na interação social. Sob esse ponto de vista, Holzman (2002[1996]) pondera que não há espaço nas proposições vygotskianas para a dicotomia social x cognitivo – i.e, assumir que algumas coisas que os seres humanos fazem são sociais e outras cognitivas. Mas, seguindo a proposta de que a interação intersubjetiva é a base do desenvolvimento humano, a questão relevante, para essa autora, é entender como a linguagem funciona na (e é função da) interação social. No entanto, Holzman (2002[1996], p. 88) tece o seguinte comentário: “é pena que Vygotsky seja explícito acerca disso somente na dimensão teórica. Na prática, não há respostas, por parte desse autor, sobre como estudar historicamente o pensamento verbal ou a comunicação”.

Holzman não está sozinha quando aponta tal lacuna na obra de Vygotsky. No debate contemporâneo sobre a questão, tem-se considerado que a tese original de Vygotsky carece de uma teoria mais sofisticada de linguagem (DANIELS, 2002[1996]; SMOLKA, 1997[1993]; WERTSCH e TULVISTE, 2002[1996]). Razão pela qual alguns autores têm discutido a relevância do trabalho de Bakhtin para o desenvolvimento das teses vygotskianas¹⁶. Vejamos, sucintamente, os postulados centrais da teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, como forma de superar esse vazio deixado na obra de Vygotsky quanto às funções sócio-interacionais da linguagem em contextos situados.

1.2 A teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana

Assim como Vygotsky, Bakhtin postula que o sujeito é constituído na e pela interação social. Fora de uma sociedade, não há existência possível para o homem, pois é como membro de um grupo social que o indivíduo ascende à realidade histórico-cultural (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997[1929]). Como a base do pensamento de Bakhtin é a linguagem, a sua análise do processo da compreensão está permeada por uma perspectiva semiótica e social. Na ótica bakhtiniana, os fundamentos da consciência não devem ser nem

¹⁶Cf. autores como: Costa (2004, 2000), Daniels (2003[2001]), Emerson (2002[1996]), Fontes (1996), Freitas (2001[1996], 2000, 1999[1994]), Rojo (2001b, 2000), Smolka (1997[1993]), Wertsch (1997[1991]), Wertsch e Smolka (2001[1993]), entre outros.

fisiológicos nem biológicos mas considerados a partir de uma perspectiva *sociológica*, isto é, como algo que se origina no mundo externo, que se torna determinado e concreto para o sujeito que com ele se relaciona.

A constituição da consciência representaria, de fato, um novo tipo de nascimento, o nascimento social, pois, na assunção desse autor, “não se nasce organismo biológico, abstrato, mas se nasce camponês ou aristocrata, proletário ou burguês” (BAKHTIN, 1980, p. 34 *apud* FREITAS, 2000, p. 127). Porque o homem já nasce imerso em um contexto social e histórico, que o vincula à vida e à cultura, a consciência individual é compreendida, portanto, como um fato sócio-ideológico. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (1997[1929], p. 48),

o psiquismo subjetivo do homem não constitui um objeto de análise para as ciências naturais, como se se tratasse de uma coisa ou de um processo natural. O psiquismo subjetivo é o objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação sócio-ideológica. O fenômeno psíquico, uma vez compreendido e interpretado, é explicável exclusivamente por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social [ênfase do autor].

Bakhtin/Volochínov (1997[1929], p. 31-33) afirma, outrossim, que não existe ideologia¹⁷ sem signos, pois, tudo que é ideológico carrega em seu bojo um determinado sentido e remete a algo que lhe é exterior, ou seja, “Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico* [...] cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” [ênfase do autor].

Em outras palavras, como o real se dá a conhecer apenas semioticamente, a relação homem-realidade não é direta mas sempre mediada por signos. Por sua vez, todo signo, enquanto um fenômeno do exterior, é criado por grupos socialmente organizados, no

¹⁷ Para Miotello (2005, p.168), Bakhtin (e seu Círculo) trabalha a questão da ideologia não como algo pronto e acabado, ou como fruto apenas da consciência individual do homem, mas inserindo este conceito “no conjunto de todas as outras discussões filosóficas, que são tratadas sempre a partir de uma visão concreta e dialética, como a questão da constituição dos signos, ou a questão da constituição da subjetividade”. O conceito de ideologia assume “a instabilidade e a estabilidade, e não a estabilização”, que é formatada na mera aceitação da primazia do sistema e da estrutura. Assim, um produto ideológico faz parte de uma realidade, ou seja, a ideologia é uma forma de representação do real, sendo também o espaço da contradição (e não apenas de ocultamento).

curso de suas relações sociais e históricas. Sendo assim, os signos são a matéria do desenvolvimento da consciência, e a atividade cognitiva individual reflete e refrata a lógica da interação semiótica do grupo social que lhe deu origem.

Sob o argumento de que a verdadeira realidade da língua só pode ser encontrada no espaço concreto da interação social, o Círculo bakhtiniano coloca no cerne das questões relativas aos estudos da linguagem as interinfluências entre ‘eu’ e ‘outro’. Para o autor, ao edificar o seu discurso na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro, o discurso do sujeito torna-se, em parte, as palavras do ‘eu’ e, em parte, as palavras do ‘outro’. Enraíza-se nessa ideia o conceito de *dialogismo*, desenvolvido por Bakhtin, que passo a discutir no próximo tópico.

1.2.1 O dialogismo

O princípio unificador da obra de Bakhtin é o conceito de dialogismo. Esse autor revela a natureza *dialógica* e *polifônica* da linguagem, através de duas asserções interconectadas: (i) toda palavra é endereçada a um outro com quem dialoga; (ii) toda palavra, necessariamente ideológica por ser social, é povoada por outras vozes.

Em suas reflexões, Bakhtin focaliza o enunciado como objeto privilegiado de estudo das ciências humanas, concebendo-o como a unidade real de comunicação, fundamentalmente dialógica, que é produto da dinâmica interativa social em contextos histórico-culturais situados. Marcam o *enunciado*, distinguindo-o das *unidades da língua*, alguns aspectos, tais como os que discrimino no quadro que apresento a seguir, a partir de Fiorin (2006, p. 18-22):

UNIDADES DA LÍNGUA	ENUNCIADOS
São repetíveis.	Irrepetíveis = são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios.
Não pertencem a ninguém, não têm autor (a palavra ‘sim’ está à disposição de todos, ninguém pode reivindicar sua autoria).	Têm autor = revelam sempre uma posição (quando a noiva diz ‘sim’ durante a cerimônia de casamento, o termo deixa de ser uma unidade da língua, pois, ao ganhar um autor, torna-se um enunciado e significa que a pessoa que o pronunciou deseja se casar).
São completas, mas não têm um	Como uma réplica, têm um <i>acabamento</i> específico

<i>acabamento</i> que permite uma resposta (ninguém vai responder à palavra ‘corrupto’, embora ela esteja completa).	que permite uma resposta (quando alguém transforma a palavra ‘corrupto’ num xingamento, ela se torna um enunciado, e, portanto, ganha um <i>acabamento</i> que admite resposta).
Não são dirigidas a ninguém.	Têm um destinatário (aquele cuja presença pode ser percebida mais ou menos conscientemente; como também um superdestinatário - igreja, partido político, trabalho etc. - cuja compreensão responsiva, tomada sempre como correta, é determinante da produção discursiva)
São neutras (<i>gay</i> – unidade de língua - é neutra).	Carregam emoções, juízos de valor, paixões etc. (<i>ele é gay</i> - convertido em enunciado - está impregnado de respeito ou zombaria, desdém ou indiferença etc.)

Em suma, para Bakhtin não são as *unidades da língua* (sons, palavras, orações etc.) que são dialógicas, mas os *enunciados* (unidades reais de comunicação)¹⁸. Assim, cada enunciado é um elo da corrente, em permanente estado de fluxo, da comunicação sócio-cultural, na medida em que todo dizer, indiscutivelmente, integra uma discussão cultural, axiologicamente falando, em larga escala, pois, nele se incorporam fragmentos de outros enunciados (vozes) que ele refuta, confirma, pressupõe e assim, infinitamente, por diante. É preciso entender, também, que um enunciado ocupa sempre uma posição numa esfera de comunicação sobre um dado tema, sendo esse princípio que postula a produção e compreensão de todo enunciado no contexto dos enunciados que o precederam e que o seguirão.

Nessa linha de pensamento Bakhtin/Volochínov (1997[1929], p. 131-132) defende que “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mas profunda e real é a nossa compreensão”. Sendo assim, cada enunciado é uma réplica ao enunciado anterior, e espera, a seu turno, uma contra-resposta. Ademais, como salienta Bakhtin/Volochínov (1997[1929], p. 112),

¹⁸Como salienta Fiorin (2006, p. 20), “ao contrário do que quer fazer crer uma leitura da obra de Bakhtin, guiada pelo marxismo vulgar, o filósofo não nega a existência da língua nem condena seu estudo [...] No entanto, ele mostra que a fonologia, a morfologia e a sintaxe não explicam o funcionamento real da linguagem. Por isso, propõe a criação da *translinguística*, que teria como objeto o estudo dos enunciados, o que significa dizer, o exame das relações dialógicas entre eles, dado que são necessariamente dialógicos”.

é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos (...). O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande.

Em face do exposto, por ‘dialogismo’ entende-se, portanto, as relações de sentido que se estabelecem entre enunciados (relações interdiscursivas)¹⁹. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao diálogo face a face (diálogo em sentido estrito do termo), que é apenas uma das circunstâncias em que elas podem ocorrer, mas dizem respeito às inúmeras formas possíveis de duas ou mais vozes entrarem em contato (colóquio ideológico em grande escala). Isso implica entender que, inescapavelmente, todo enunciado integra, em sua significação, o outro a quem ele se destina, ou seja, o interlocutor, na verdade, é sempre uma resposta, um enunciado, enfim, que ressoa, com maior ou menor escala de nitidez, um acordo ou desacordo. Tudo isso deixa claro, em síntese, que todo dialogismo são relações entre enunciados que não estão meramente justapostos, com se fossem indiferentes uns aos outros, mas que estão em condição de interação e de conflito tenso e ininterrupto.

Pela visão assumida, portanto, se qualquer enunciação integra não apenas a voz que a produz mas a multiplicidade de vozes do ‘outro’ a quem se dirige, quando se pergunta ‘quem está falando?’, a resposta seria: ‘no mínimo duas vozes’ (WERTSCH, 1997[1991]). Essa multiplicidade de vozes em permanente diálogo remete à noção de *polifonia*, cuja característica principal é, nas palavras de Bezerra (2005, p. 194-5),

¹⁹Por relações interdiscursivas, entendo, com Grigoletto (2001, p. 136), que os sentidos de todo e qualquer discurso são constituídos no interdiscurso. “O interdiscurso é o exterior determinante daquilo que é enunciável em um discurso específico, é o já-dito, que aparece como o conjunto do dizível e a memória do dizer”. Em outras palavras, essa afirmação “pressupõe que, ao significar, os sujeitos se significam por meio da inserção do seu discurso em um saber discursivo (o interdiscurso) que faz com que os seus sentidos lhes pareçam fazer sentido”.

a posição do [sujeito] autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro ‘eu para si’ infinito e inacabável [...] a polifonia se define pela convivência e pela interação (...) de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo.

Vê-se, então, que na tópica do dialogismo nenhuma voz jamais fala sozinha, ou seja, a consciência funda-se nos discursos circundantes e é a partir deles que cada ser extrai para si mesmo um sistema amplo de referências, que será o substrato para a elaboração da sua própria visão de mundo. Esse processo de apropriação do discurso de outrem, ou seja, a dialogia internalizada, compreende um complexo movimento interindividual, que pode ser assim representado: palavras alheias > palavras próprias-alheias > palavras próprias. Nesse percurso de apropriação, as vozes e palavras dos outros vão se apagando, tornando-se anônimas, porque se convertem em ‘minhas/individuais’, resultando na *monologização* da consciência, não ‘para si’, no sentido vygotskiano, mas ‘para o outro’. Por isso, o processo de monologização é ‘enunciativo-discursivo’, pois o discurso ‘interior’ é tão social quanto a sua expressão verbal – exterior (COSTA, 2000).

Desse ponto de vista, cada indivíduo, constituído pelos diferentes discursos que o circundam em seu entorno, é, também, formado por fatores conflitantes. Os *discursos* em circulação e apropriados pelo indivíduo humano estão em permanente diálogo com outros discursos, onde se confrontam valores sociais (*vozes*) contraditórios e concorrentes que não se descolam da questão do poder, um fenômeno que Bakhtin denomina de *heteroglossia* ou *plurivocalidade*. Isto quer dizer, em suma, que os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no próprio interior do sistema social em que operam *forças centrípetas* e *centrífugas*.

As forças centrípetas (voz da autoridade, monológica) agem em busca de uma centralização do *plurilinguismo* da realidade; enquanto que as forças *centrífugas* (voz internamente persuasiva, polifônica), que são permeáveis à incorporação por outras vozes, à hibridização, a mudanças, buscam erodir tal sistema centralizador (BAKHTIN, 1975/1988[1934-35]). Por isso, na concepção bakhtiniana, o plurilinguismo encontra a sua

mais perfeita tradução nas ‘línguas sócio-ideológicas’ ou ‘linguagens sociais’: para Bakhtin, o falante sempre invoca uma ‘linguagem social’ - um discurso especial que é peculiar a um determinado estrato da sociedade, em um dado sistema social, em um dado momento histórico - para a produção de um enunciado, e essa ‘linguagem social’ sempre configura aquilo que a voz individual do falante quer dizer. Esse processo de produzir enunciações únicas, falando em linguagens sociais envolve um tipo especial de relações dialógicas manifestadas nos diferentes processos daquilo que ele chama de *plurilinguismo*, ou seja, o processo através do qual uma voz fala por meio de uma outra voz. Assim, Bakhtin (1988[1934-35], p. 127) define o plurilinguismo²⁰ (no romance) como

o discurso de outrem na linguagem de outrem, que serve para refratar a expressão das intenções do autor. A palavra desse discurso é uma palavra bivocal especial. Ela serve simultaneamente a dois locutores e exprime ao mesmo tempo duas intenções diferentes: a intenção direta do personagem que fala e a intenção refrangida do autor. Nesse discurso há duas vozes, dois sentidos, duas expressões. Ademais, essas duas vozes estão dialogicamente correlacionadas, como que se se conhecessem uma à outra (como se duas réplicas de um diálogo se conhecessem e fossem construídas sobre esse conhecimento mútuo), como se conversassem entre si. O discurso bivocal sempre é internamente dialogizado. Assim é o discurso humorístico, irônico, paródico, assim é o discurso refratante do narrador, o discurso refratante nas falas dos personagens, finalmente, assim é o discurso do gênero intercalado: todos são bivocais e internamente dialogizados. Neles se encontra um diálogo potencial, não desenvolvido, um diálogo concentrado de duas vozes, duas visões de mundo, duas linguagens.

Pode-se concluir, em decorrência, que o verdadeiro ambiente de um enunciado é o plurilinguismo dialogizado. Em tal fenômeno, as *vozes sociais* se entrecruzam continuamente, num processo que pode decorrer tanto em deslocamentos de vozes sociais

²⁰ Vale registrar aqui que alguns autores, tais como Faraco (2006[2003]), Fiorin (2006) e Tezza (2001[1996]) consideram, em sentido amplo, que: a estratificação sócio-axiológica da linguagem não gera necessariamente uma realidade polifônica. Isso porque polifonia não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes. Sendo assim, *polifonia* não se confunde com *heteroglossia* ou *plurivocidade* que são termos utilizados para designar a realidade heterogênea da linguagem quando vista pelo ângulo da multiplicidade de línguas sociais (“o plurilinguismo real”). Nesse sentido, um mundo ‘polifônico’, nos termos bakhtinianos, seria aquele em que o plurilinguismo seria respeitado, porque todas as vozes seriam plenivalentes, nenhuma delas ganharia, então, *status* de palavra derradeira e acabada. Para todos os efeitos, na ótica da polifonia, a verdade de uma só voz seria uma quimera, pois, todas as vozes e consciências circulariam e interagiriam com direitos equipolentes.

já cristalizadas como suscitar a formação de novas vozes sociais. Em suma, como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Razão pela qual o mundo interior é uma arena heteroglótica, por assim dizer, resultado da apropriação dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. A bivocalidade autêntica, nos termos bakhtinianos, não se esgota, portanto, nas réplicas de um diálogo acabado, mas, ao contrário, gerando diálogos, permanece no discurso, na linguagem como uma fonte inexaurível de dialogicidade. Não por outra razão, a dialogicidade interna do discurso representa a pedra angular da estratificação da língua, a consequência de sua superpovoação de intenções plurilíngues, revelando-se, dessa forma, um vetor inevitável da transformação histórica, socialmente contraditória da linguagem.

Avaliando, pois, a tônica do trabalho de Bakhtin, torna-se evidente que conceitos tais como dialogismo, polifonia, heteroglossia, plurilinguismo etc. são aspectos essenciais de qualquer enunciação. No entanto, tais características do dialogismo se manifestam com grande nitidez no tratamento que o autor confere aos *gêneros do discurso*²¹, como veremos a seguir.

1.2.2 A teoria dos gêneros do discurso: o enfoque bakhtiniano²²

Bakhtin (1979/2003[1952-53], p. 282) afirma que toda enunciação implica a apropriação de um *gênero do discurso*. Diz o autor:

falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em *termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. Como o Jourdain de Molière, que falava em

²¹ Sucintamente, é útil colocar que no quadro teórico referente às 'teorias do gênero', as terminologias são bastante flutuantes. Alguns autores optam pelo termo 'gênero textual' (e de texto), ao passo que outros estudiosos preferem o termo 'gênero discursivo' (e do discurso). Ao analisar a questão, Rojo (2005) entende que se tratam de duas vertentes metateoricamente diferentes, embora ambas enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, considerando que: a) teoria de gêneros do discurso ou discursivos: é centrada sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos; e b) teoria de gêneros de texto: é centrada sobretudo na descrição da materialidade textual.

²² Ver, sobre o assunto, trabalhos de autores como: Fiorin (2006), Fonseca (2002), Lopes-Rossi (2002), Machado (2001[1996], 2005), Mello (2002), Rojo (2007a, 2007b, 2006b, 2005, 2001a, b, c), Rojo e Schneuwly, (2006), Schneuwly (2004), entre outros.

prosa sem que disso suspeitasse, nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência. Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos) – [ênfase do autor].

Ao teorizar sobre os gêneros do discurso, Bakhtin o faz levando em conta o processo de sua produção. Interessando-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do discurso do que a maneira como eles se constituem, para o autor, o que está no cerne desta questão é o vínculo intrínseco entre o uso real da linguagem e as esferas sociais da atividade humana (i.e., família, igreja, escola, trabalho, política, relações de amizade etc.). Na visão bakhtiniana, segundo Machado (2005, p. 156), “as esferas de uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos”.

Portanto, em tais esferas de uso da linguagem, a dinâmica dialética e histórica das próprias situações de enunciação, travada na permanência e na mudança, possibilita a emergência de certas *formas composicionais estabilizadas* e historicamente *crystalizadas* de enunciados, que são os *gêneros do discurso*. Ainda que possam ser configurados como elementos flexíveis e em constante mudança no espaço histórico-social, a realidade material de um gênero discursivo permanece, se mantidas as condições sociais de produção do discurso que a engendraram (ROJO, 2007b, 2005). Para Bakhtin, os gêneros discursivos devem ser dimensionados como manifestações culturais. Assim, o autor procura mostrar em sua teoria do *cronotopo* que os gêneros ganham uma existência cultural, na medida em que eles dão a conhecer a ‘memória criativa’ na qual se encontram registradas as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no *tempo* e no *espaço*.

Quer dizer, os gêneros se constituem a partir de situações cronotópicas particulares e também recorrentes por isso são tão antigos quanto as organizações sociais (FIORIN, 2006; MACHADO, 2005). Na concepção bakhtiniana, os *gêneros do discurso* apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis, que são formatadas pelas condições reais da situação de produção dos enunciados, pela apreciação valorativa do locutor a

respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso. Vejamos as referidas dimensões dos gêneros discursivos, conforme sintetizadas, por Rojo (2005, p. 196):

(i) os temas – **conteúdos ideologicamente conformados** – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero; (ii) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional); (iii) as configurações específicas das unidades de linguagem, **traços da posição enunciativa do locutor** e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou estilo) [ênfase da autora].

Catalogar, com precisão, os gêneros do discurso, com as suas respectivas dimensões (tema, forma composicional, estilo), seria, talvez, um trabalho de *Sísifo*, já que estes são elementos históricos, logo, flexíveis e mutáveis. De modo que a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, porque também o são as possibilidades da ação humana. Soma-se a isso, o fato de que em cada esfera de comunicação circula um extraordinário repertório de gêneros do discurso. Ao fim e ao cabo, o que importa, na verdade, é entender como são estabelecidas as estreitas ligações entre gênero x esferas sociais específicas de uso da linguagem.

À luz dessa ideia, Bakhtin (1979/2003[1952-53]) divide os gêneros apenas em *primários* e *secundários*. Os *gêneros primários* estão mais ligados às esferas sociais cotidianas de relação humana, às formas do diálogo e às situações de interação face a face (i.e., piada, bate-papo, explicações, ordens etc.) e os *gêneros secundários*, cuja circunstância de aparecimento está ligada a outras esferas de interação social, públicas e mais complexas, muitas vezes são mediados pela escrita e apresentando uma forma composicional monologizada (i.e., sermão, artigo científico, palestra, tese de doutorado etc.), conforme Fiorin (2006), Machado (2005), Rojo (2005).

Os gêneros secundários absorvem e transmutam os primários. No entanto, se os gêneros secundários valem-se dos primários, estes também, em certos casos, são influenciados pelos secundários (i.e., uma conversa entre amigos pode converter-se em uma dissertação filosófica). Além disso, nos diz Bakhtin que os gêneros podem também hibridizar-se, cruzar-se. Um gênero secundário pode valer-se de outro secundário no seu

interior ou pode imitá-lo em sua estrutura composicional, sua temática e seu estilo. Assim, para Bakhtin (1975/1988[1934-35], p. 110)

denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas 'linguagens', duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que, entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão das vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, frequentemente nos limites de uma proposição simples, frequentemente também, um mesmo discurso pertence simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, tem dois sentidos divergentes, dois tons.

Finalmente, cabe mencionar, ainda, que embora os gêneros conservem habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade linguística e estilística, há um grupo especial de gêneros - os gêneros intercalados (ou enquadrados) - que possui formas semântico-verbais especialmente apropriadas para assimilar os diferentes aspectos da realidade, são eles, como exemplo: a confissão, o diário, o relato de viagens, a biografia, as cartas, dentre outros. Nesse sentido, para Bakhtin (1975/1988[1934-35], p. 127), os gêneros intercalados

são as formas fundamentais para introduzir e organizar o pluringuismo no romance. Todas essas formas permitem realizar o modo da utilização indireta, restritiva, distanciada das linguagens. Todas elas assinalam a relativização da consciência linguística, exprimem a sensação, que lhe é própria, da objetivação da linguagem, das suas fronteiras históricas, sociais e mesmo principais (ou seja, as fronteiras da linguagem enquanto tal).

Pelas noções anteriores, vê-se que os gêneros do discurso são meios de apreender a realidade. Isso implica entender, outrossim, que se falamos e escrevemos por meio de gêneros discursivos, apropriar-se de diferentes 'letramentos' é, inelutavelmente, apropriar-se de diferentes gêneros do discurso e, com isso, ganhar maiores possibilidades de 'trânsito', ou seja, de engajamento protagonista e cidadão, nas práticas sócio-culturalmente situadas de linguagem, que têm espaço em diversas esferas discursivas da atividade humana na sociedade contemporânea.

Enfim, posso afirmar que a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, trazendo à baila conceitos como dialogismo, gêneros do discurso, heteroglossia, plurilinguismo,

entre outros, representa uma contribuição concreta para ampliar as ideias vygotskianas sobre a natureza social, interacional e ideológica do conhecimento humano. Logo, torna-se possível explicar algumas das vinculações entre funcionamento intermental e intramental e ambientes culturais, históricos e institucionais.

Gostaria de salientar então que encontro nos pontos de convergência (e complementação) entre as proposições de Vygotsky e Bakhtin relevantes embasamentos para discutir e melhor compreender importantes indagações que originaram este estudo, dentre outros: como o objeto LE é co-construído nas interações de sala de aula, os efeitos discursivos que tais interações produzem na aula de inglês em foco (i.e., conforme buscarei evidenciar nos capítulos 6 e 7), bem como, as relações que se estabelecem entre língua materna/língua estrangeira, no contexto investigado.

Sem dúvida, todos esses aspectos são imprescindíveis ao escopo desta tese de doutoramento, na medida em que permitem a compreensão da construção do conhecimento, em geral, inclusive o de línguas estrangeiras, como uma prática fundamentalmente social, ou como no dizer de Lave e Wenger (2002[1996], p. 168), “aprender, pensar e saber são relações entre pessoas em atividade no mundo, com o mundo e surgidas do mundo socialmente e culturalmente estruturado”.

No intuito de situar o ensino-aprendizagem de LE como práticas sociais de letramento, prossigo explicitando os pressupostos teóricos que me acompanham nesta reflexão, desenvolvendo, no próximo capítulo, discussões sobre o ‘letramento’, um conceito que reputo, também, de suma importância para o entendimento desta investigação, na medida em que permite ampliar e aprofundar a discussão acerca das práticas de linguagem/letramento, em contextos situados, como é o caso da aula de inglês em foco.

CAPÍTULO 2 - LETRAMENTO & LETRAMENTOS: UMA VISÃO SÓCIO-CULTURAL DOS USOS DA ESCRITA

Neste segundo capítulo, enfoco o letramento como parte integrante da plataforma teórica que fundamenta esta pesquisa. A fim de estabelecer relações férteis com o objeto deste estudo, conforme escopo já delineado na introdução deste trabalho, entendo que uma consideração minimamente informada sobre o letramento deve levar necessariamente em conta os modos como esse fenômeno vem sendo abordado, no atual momento sócio-histórico, em função da sua natureza, contexto cultural, bem como das suas consequências para sociedades e indivíduos. Assim, as discussões que ora apresento serão conduzidas na seguinte ordem: (2.1) Definição de letramento e considerações sobre a relevância do letramento na sociedade atual; (2.2) Os Novos Estudos do Letramento (NEL)²³; (2.3) Letramento & Escolaridade: fenômenos distintos?

2.1 Definição de letramento e considerações sobre a relevância do letramento na sociedade atual

Em sua acepção mais genérica, pode-se dizer que o campo de estudos referidos ao letramento preocupa-se fundamentalmente com investigações sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade²⁴. Pela própria amplitude e imbricações que o conceito oferece, o letramento é tido hoje como um fenômeno social complexo e heterogêneo²⁵. Tais características se justificam principalmente quando levamos em conta que, na investigação dos elos entre escrita, sociedade e indivíduo, são colocadas em pauta inúmeras e importantes questões, de diversas ordens, que, por sua vez, tornam-se objeto de análise sob diferentes pontos de

²³ Em Inglês: *The New Literacy Studies (NLS)*.

²⁴ Cf.: Durante (1998), Kleiman (2003, 2001[1995], 1998), Marcuschi (2001a, 2001b), Signorini (2001), Soares (2004, 2003, 2002[1998], 2002), Rojo (2007a, 2006a, 2001b, 2001[1995], 2000, 1998), Seabra (2007), Terra (2008, 2007), Tôrres (2003), entre outros.

²⁵ Cf.: Barton (1994, 1993), Costa (2004, 2000), Heath (1986 a, 1983), Marcuschi (2001a, 2001b), Mello e Ribeiro (2004), Ribeiro (2003, 2002[1999]), Soares (2003, 2002[1998], 2002), Street (2001, 1984), entre outros.

vista. Desse modo, são múltiplas as implicações, teóricas, empíricas, profissionais e políticas, que têm engajado pesquisadores e estudiosos, de variadas áreas do conhecimento, em um vigoroso debate, genuinamente interdisciplinar, em busca de caminhos que possam lançar luz ao balizamento desse fenômeno.

Desde a constituição do campo de estudos referidos ao letramento, nas décadas de 1970-1980, observa-se que, ao mesmo tempo em que se têm intensificado os debates sobre o referido tema, firma-se paralelamente a convicção da impossibilidade de se estabelecer um consenso em torno da definição de letramento. Prova disso, é a argumentação de teóricos, como Costanzo (1994, p.11 *apud* Marcuschi, 2001a, p. 24), dando conta de que o “Letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão”.

Controvérsias sobre a definição de letramento podem ser observadas, por exemplo, a partir de certas posições teóricas de pesquisadores e estudiosos que consideram o letramento como uma questão social e política e, portanto, ideológica, conforme Gee (2001, 2000, 1996[1990]), Graff, (1991, 1986), Green (2001), Hornberger (2001), Kleiman (2001[1995]), Luke (1996), Marcuschi (2001b), McKay (2001, 1993), Pahl e Rowsell (2005), Rios, (2002), Rojo (2007 [a sair], 2001b, 2000), Scribner e Cole (1981), Seabra (2007), Soares (2003, 2002[1998]), Street (2003, 2001, 1995, 1984), Tôrres (2003), para citar alguns, enquanto outros, mesmo admitindo a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos envolvidos no letramento, veem esse fenômeno como tipicamente linguístico, como, por exemplo, Halliday (1996) e Hasan (1996).

A característica multifacetada e intrincada do conceito de letramento pode ser identificada, ainda, pela variedade dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio. Como esclarece Kleiman (2001[1995]), se o objeto de estudos de um trabalho sobre letramento tem como finalidade identificar a capacidade que têm sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos de refletir sobre a própria linguagem (por exemplo, ao falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), decorre que, para esse pesquisador, ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem (OLIVEIRA, 2001; RIBEIRO, 2002[1999], 2001; TFOUNI, 1988).

Por outro lado, o letramento pode significar uma prática discursiva que está relacionada ao papel que ocupa a escrita em diferentes comunidades, grupos e classes sociais, quando, no caso, o pesquisador busca caracterizar tais práticas e processos de letramento, a fim de correlacioná-las às capacidades valorizadas e exigidas pela escola e, logo, ao sucesso ou insucesso escolar, como nos mostram os trabalhos de diversos estudiosos, tais como: Anderson, Teale e Estrada (1997), Bloome (1987), Cook-Gumperz (1991), Heath (1986 a, 1986b, 1983, 1982); Rojo (2001[1995], 1994), entre outros.

Com o crescente interesse pelos estudos do letramento, tal palavra tem se tornado polissêmica uma vez que ela vem sendo aplicada, em diversas áreas do conhecimento, para designar diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita, sendo muito comuns o uso metafórico de expressões como: ‘letramento digital’, ‘letramento visual’, ‘letramento político’ e assim por diante, conforme Barton (1994). Assim, a chave para novas visões do letramento, na opinião desse autor, estaria em situar a leitura e a escrita em seus contextos sociais.

À luz dessa ideia, torna-se fundamental reconhecer, entre outros aspectos, que não há apenas **um** ‘letramento’ e sim ‘letramentos’²⁶. Explicando melhor, pode-se dizer que “as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado” (KLEIMAN, 2001[1995], p. 19), letrado ou não-letrado, passam a ser caracterizadas apenas como um tipo particular de letramento: o letramento escolar. Esse situa-se, a seu turno, em meio a outros tantos tipos de ‘letramentos’ (familiar, religioso, profissional etc.) que surgem e se desenvolvem na sociedade, portanto, à margem da escola, não precisando por isso ser depreciados (MARCUSCHI, 2001b; ROJO, 2001b, 2000).

Tendo em vista tais concepções atualmente advogadas sobre letramentos/multiletramentos, certamente cabe aqui problematizar a ênfase dada por Vygotsky exclusivamente aos processos de mediação decorrentes da instrução escolar,

²⁶Cf. Barton e Hamilton (1998), Gee (2000, 1996[1990]), Hamilton, Barton e Roz (1993), McKay (2001, 1993), Marcuschi (2001b), Rojo (2001b), Soares (2004), Street (2003, 2001, 1995, 1984), entre outros.

conforme já discutido no capítulo anterior. Principalmente, se pensarmos que nem todo ‘letramento escolarizado’ consegue alcançar os objetivos que Vygostky prenuncia. Ademais, como evidenciam os dados desta pesquisa, são justamente os multiletramentos apropriados pelos alunos, em sua maioria, fora da escola, já que 55% deles tiveram acesso restrito ao letramento escolar, que se mostram protagonistas na inserção dos mesmos em práticas letradas que permeiam o seu dia a dia na vida social.

Reconhecer a diversidade de práticas de letramento que fazem parte da sociedade envolve, outrossim, não impingir rótulos sobre o que é ser ou não ser letrado. Uma classificação dessa natureza está, inexoravelmente, relacionada às necessidades e ao conceito de letramento que vigora em contextos e em situações específicas. Para algumas pessoas, ser letrado pode significar, por exemplo, ter a capacidade de trabalhar em um escritório; para outras, no entanto, significa ser capaz de escrever uma carta para amigos e/ou familiares; já para outras, ser letrado é ser capaz de assinar o seu próprio nome e assim por diante (MARCUSCHI, 2001 a, 2001b; SOARES, 2003).

Aqui, novamente, julgo esclarecedor fazer remissão aos dados desta pesquisa. No contexto analisado, verifica-se que ‘ser letrado’ em inglês, no hotel-T, diferentemente do que poderia significar pouco ou nada em hotéis metropolitanos, pode ser algo simples como saber ‘pegar uma *bottle*’, ou desempenhar o papel de porta-voz de um colega, no arrefecimento da ‘privação sofrida’ imposta pelas práticas discursivas no hotel-T, em situação real de trabalho, como ilustra o excerto que ora destaco

A: Eu estava passando na piscina e o garçom estava atendendo um ‘gringo’ e ele não estava entendendo o que o hóspede queria... daí ele [garçom] me pediu socorro... daí eu falei ‘may I help?’... e o ‘gringo’ me falou assim ‘a beer no glass’... aí eu disse pro garçom ‘ele quer uma cerveja, não precisa de copo’.
--

De modo que a relevância da definição de questões fundamentais que possam melhor explicitar o que venha a ser o letramento, bem como as suas consequências para sociedades e indivíduos, extrapola as discussões da academia, acarretando implicações diretas e imediatas para os diversos setores da sociedade contemporânea, em que a escrita ocupa uma posição central. Consequentemente, os debates e políticas de desenvolvimento

do letramento, mormente no âmbito educacional, devem levar em conta as condições sociais, culturais e econômicas que prevalecem em uma sociedade específica, em uma época particular (BARTON, 1994; GRAFF, 1991; STREET, 1995, 1984).

Por questões como essas, não há como generalizar e definir esse fenômeno de forma abstrata, razão pela qual, o letramento tem sido entendido, mais apropriadamente, como *um conjunto de práticas sociais*, conforme proposição de Scribner e Cole (1981, p. 236),

essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências ('escrita alfabética promove abstração', por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinará os tipos de capacidades ('consequências') associadas ao letramento.

Pelo que precede, ainda que, como advoga Hasan (1996, p. 377), a expressão "letramento" pareça estar hoje "semanticamente saturada", creio que seja mais prudente admitir que, justamente por constituir um tema complexo que varia histórica e espacialmente e, sobretudo, pela sua relevância para indivíduos e sociedades, é que são bem-vindos os estudos que possam ampliar e aprofundar as vias de abordagem desse fenômeno.

2.2 Os Novos Estudos do Letramento

Os Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies - NLS*) é um movimento que surgiu a partir dos anos 1980 e que se consolidou nos anos 1990, como reação a dois fatores que eram motivos de sérios questionamentos de estudiosos na época: (i) a predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual; e (ii) os pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações 'oralidade x escrita' como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos

intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade, dentro do que Street (1984) denominou de “paradigma da autonomia”.

De acordo com Street (2003, p. 1), os Novos Estudos do Letramento compõem um recente campo de pesquisa que

representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Essa nova perspectiva de estudos referidos ao letramento traz princípios e pressupostos teóricos importantes para a compreensão do fenômeno, dos quais se destacam, por exemplo, dois pares de conceitos-chave: (i) o binômio modelo *autônomo* e modelo *ideológico* de letramento (STREET, 2003, 2001, 1995, 1984); e (ii) dois componentes básicos do letramento, quais sejam os *eventos* e as *práticas* de letramento (BARTON, 1994; BARTON, HAMILTON e ROZ, 1993; HEATH, 1983, 1982; SOARES, 2003, 2002), cujas especificidades passo a comentar.

2.2.1 O modelo autônomo de letramento

O *modelo autônomo* tem como característica o fato de abordar o letramento como uma realização individual, ou seja, o foco concentra-se no indivíduo e não em um contexto social mais amplo no qual o indivíduo atua. O letramento é percebido como uma habilidade que é adquirida por um indivíduo, geralmente, dentro de um contexto educacional, tendo como base o uso da linguagem oral e afetando, como resultado, o desenvolvimento cognitivo. Como esclarece Street (2001, p. 7),

o ‘modelo autônomo de letramento’ funciona a partir do pressuposto de que o letramento ‘per se’ - autonomamente – terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes.

Desconsiderando tanto a natureza social do letramento quanto o caráter plural de suas práticas, como ressalta Marcuschi (2001a, p. 15), “o *modelo autônomo* adota, outrossim, uma orientação que resulta em uma confusão das diversas manifestações sociais do letramento com a escrita como tal, levando, pois, à ideia de que a escrita *não passaria de uma das formas de letramento, ou seja, o letramento pedagógico*” [ênfase do autor].

Nessa linha de pensamento, a hipótese é a de que a escola trabalhe fundamentalmente no quadro do ‘modelo autônomo de letramento’, isto é, que as práticas escolares tendem a considerar as atividades de leitura e de escrita como individuais, psicológicas, neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social. A esse respeito, Pahl e Rowsell (2005, p. 3) afirmam que

é possível observar claramente uma grande contradição entre os modos pelos quais estamos ensinando a leitura e a escrita na escola e o sofisticado conjunto de práticas que os estudantes usam fora da escola. Tratando a linguagem como uma mera habilidade, o currículo escolar aborda, de forma restrita, apenas uma fração mínima de habilidades que os aprendizes necessitam para fazer sentido no mundo atual [...]. Inegavelmente, o uso da linguagem está vinculado a práticas mais amplas: a aprendizagem de ‘como’ ler na escola primária; jogar Super Mario com amigos; ler uma receita. Quer dizer, a noção de letramento como decodificação e codificação, sem levar em conta os seus contextos de usos, desvirtua a complexa natureza da leitura e da escrita.

A abordagem dos usos e consequências da escrita, dentro do “paradigma da autonomia”, frequentemente examina aspectos característicos do modelo, cujos princípios, tendo como pano de fundo a teoria da ‘grande divisão’, postulam a separação estanque entre *oralidade x escrita*, fomentando muitos mitos sobre os poderes da escrita em detrimento dos da linguagem oral. Isso nos introduz ao próximo item.

2.2.1.1 Oralidade x escrita: mitos e perspectivas

As especulações sobre a visão dicotômica embutida no modelo teórico da supremacia da escrita em suas relações com a oralidade têm suas origens na Grécia Pós-Homérica, tendo sido atribuída a Platão a condição de progenitor desse embate. Na época de Platão, pela primeira vez na História, um pequeno contingente da população aprendeu o

sistema alfabético de escrita. O texto escrito tornou-se, em decorrência, um concorrente da literatura e da filosofia oral, que era considerada, até então, o principal veículo de disseminação do conhecimento cultural. Para Platão, as diferenças entre oral e escrito eram claras e, por isso, as suas implicações preocupavam-no. Parecia-lhe incontestável que o engajamento com a linguagem escrita poderia afetar a mente humana, porém nem sempre havia consenso sobre esses efeitos entre os filósofos da época.

Ao contrário de algumas vozes que davam conta de que as ‘letras’ poderiam potencializar a memória, outras, como a de Platão, por exemplo, advogavam que o uso, pelos aprendizes, de um apoio externo, no caso, as ‘letras’, para ativar as suas reminiscências, poderia levar ao enfraquecimento de tal capacidade. Segundo Platão, a sabedoria não era necessariamente um resultado da aprendizagem oral. Nessa perspectiva, ele colocava sob suspeita o modo de educação baseada precipuamente no modelo oral característico da tradição Homérica, que utilizava a transmissão do conhecimento mediante a recitação e memorização de poemas épicos.

De acordo com Platão, a poesia dramática, no modo como era executada pelos trovadores profissionais, apelava para a emoção e não para as faculdades mentais superiores, de modo que deixavam sempre indeterminado o papel da razão nesse processo (*A República* de Platão, 2000 [?], p. 301-305). O que se percebe é que essas especulações iniciais, sugerindo certas propriedades menos importantes à linguagem oral em comparação à escrita, deram trela a uma polêmica que, vale destacar, tem tido fortes influências nas teorias contemporâneas, do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos do letramento.

No século XX, especialmente dos anos 50 aos anos 80, entre sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e linguistas, era assumida a noção da supremacia da escrita e de sua condição de tecnologia autônoma em detrimento da oralidade. A ideia consistia em que a invenção da escrita estabelecia a ‘grande divisão’ entre culturas: “cultura oral x cultura escrita”, sob o pressuposto básico de que, segundo Marcuschi (2001b, p. 17), “o grau de desenvolvimento tecnológico e a capacidade de raciocínio formal seriam impensáveis sem a escrita”. Nessa esteira, representantes típicos da tese da ‘grande

divisão²⁷ sustentam a ideia de que a escrita promoveria níveis cada vez mais elevados de abstração do pensamento, bem como de desenvolvimento de processos organizacionais e do progresso da sociedade como um todo.

Em suma, a perspectiva da dicotomia (literalmente, do Grego, divisão em dois) estabelece uma série de mitos sobre a escrita e a oralidade, não apenas quanto às suas características como também do ponto de vista de seus efeitos sociais e culturais. Koch (2000[1993], p. 68), Marcuschi (2001b, p. 27-28), Rojo (2006a, p. 20, 25, 26) esquematizam as diferenças e mitos decorrentes dessa visão, conforme quadros 1, 2 e 3 que apresento a seguir.

Quadro 1: Diferenças entre fala e escrita apontadas por autores partidários da perspectiva da dicotomia

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Dependente do contexto	Autônoma (em relação ao contexto)
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não-normatizada	Normatizada
Fragmentária	Completa
Pouco elaborada	elaborada
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas, com subordinação abundante
Pouco uso de passivas, etc.	Emprego frequente de passivas, etc.

Quadro 2: Diferenças sócio-culturais entre letramento e oralidade apontadas por autores que assumem a perspectiva da dicotomia

Cultura oral ou formas orais de funcionamento social	Cultura letrada ou formas letradas de funcionamento social
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento concreto • Raciocínio prático • Atividade artesanal • Cultivo da tradição • Ritualismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento abstrato • Raciocínio lógico • Atividade tecnológica • Inovação constante • Analiticidade
-----	-----
<ul style="list-style-type: none"> • esquemas práticos 	<ul style="list-style-type: none"> • conjunto de saberes objetivados

²⁷ Como, por exemplo, Goody e Watt (1968), Goody (1986, 1977), Havelock (1978, 1976, 1963).

<ul style="list-style-type: none"> • saber fazer • competências culturais difusas • despossessão 	<ul style="list-style-type: none"> • coerentes • sistematizados • poder de mando e de dizer
---	--

Quadro 3: Mitos assumidos na perspectiva da dicotomia

Mitos ligados a características das modalidades de linguagem	Mitos ligados aos efeitos sociais e culturais das modalidades de linguagem
<ul style="list-style-type: none"> • A fala é desorganizada, variável, heterogênea e a escrita é lógica, racional, estável, homogênea; • A fala é não planejada; a escrita é planejada e permanente; • A fala é o espaço do erro e a escrita o da regra e da norma; • A fala se dá face a face; a escrita serve para comunicar à distância no tempo e no espaço; • A escrita se inscreve; a fala é fugaz. 	<ul style="list-style-type: none"> • A escrita leva a estágios mais complexos e desenvolvidos de cultura e de organização cognitiva do indivíduo; • A escrita dá acesso por si mesma a poder e mobilidade social.

O modelo teórico da “grande divisão”, a partir dos anos 80, começa a cair por terra, quando são identificadas especificidades em ambas as modalidades da linguagem, sendo-lhes atribuídas formas típicas de funcionamento e produção de sentido em vinculação direta com os seus contextos de produção. De forma semelhante, as diferenças sócio-culturais entre letramento e oralidade, apontadas pela perspectiva da dicotomia, tornam-se insustentáveis, a partir de pesquisas interculturais de cunho etnográfico, cujos resultados foram analisados a partir de uma visão sócio-histórica. Vejamos, pois, novas perspectivas que questionam a teoria da ‘grande divisão’ e os mitos que ela criou.

2.2.1.2 Oralidade, escrita: buscando superar a dicotomia

Buscando superar os pressupostos assumidos na perspectiva da dicotomia, vários são os estudos que, correntemente, preocupam-se em examinar as relações entre oralidade e escrita²⁸, não sendo necessário ir muito longe para perceber que, na sociedade

²⁸Como nos mostram os trabalhos de Fávero, Andrade e Aquino (2000[1999]), Koch (2000([1997], 2000[1993]), Marcuschi (2001a, 2001b), Rojo (2006a, 2001[1995], 2001b, 2000, 1991), Rojo e Schneuwly (2006), entre outros.

contemporânea, ambas as modalidades da linguagem são imprescindíveis. Em sentido amplo, como enfatiza Signorini (2001, p. 11),

as modalidades oral e escrita de uso da língua são vistas como de função complementar nas práticas letradas de comunicação. A hipótese geral de uma função complementar do oral e do escrito nas práticas de letramento não se traduz apenas pela complementaridade de distribuição de ‘formas de comunicação’ e ‘tipos de atividade linguística’, nos termos propostos por Kato (1993, pp. 32-34), mas também pela sobreposição e imbricamento dessas duas modalidades numa mesma atividade de comunicação social, o que invalida a apreensão dicotômica tradicional entre oralidade e escrita.

Representando modos cultural e ideologicamente definidos de agir e fazer sentido nos grupos e comunidades, a linguagem oral e a linguagem escrita são atividades distintas embora profundamente imbricadas hoje. Trata-se de entender, conforme esclarece Rojo (2006a, p. 31), que as diferenças entre as duas modalidades “se reduzem à concretude, à materialidade (sons da fala, grafia da escrita), mas não podem ser estendidas aos textos materializados por estas modalidades (os escritos)”. Olhando-se por esse prisma, não há como generalizar para toda a linguagem oral, bem como para toda a linguagem escrita, as características estanques apontadas pelos estudiosos afeitos à perspectiva da dicotomia, conforme procurei sintetizar nos quadros apresentados anteriormente.

Com base no conceito de gêneros textuais, Marcuschi (2001b, p. 37) sugere uma visão de continuidade entre ambas as modalidades da linguagem, defendendo a hipótese de que “*as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos*. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um *conjunto de variações* e não uma simples variação linear” [ênfase do autor].

Para Marcuschi, teríamos, portanto, duas modalidades linguísticas (fala e escrita) em que se encontraria localizado o *conjunto de variações* de gêneros textuais, de modo que haveria gêneros de textos mais propriamente orais (prototípicos), como por exemplo, a conversa cotidiana, assim como gêneros de textos mais próprios da escrita (também prototípicos), tal como uma tese de doutorado. Entre os polos do contínuo (fala e escrita) estaria distribuído um espectro de gêneros, obedecendo a uma gradação, que, por

sua vez, tomaria como base de organização o meio de distribuição (sonoro ou gráfico) e a concepção discursiva (oral ou escrita) de acordo com uma maior ou menor aproximação de uma ou de outra modalidade (gêneros de fala e gêneros de escrita). Vejamos o quadro abaixo que ilustra a proposta de Marcuschi (2001b, p. 40):

Quadro 4: Distribuição de quatro gêneros textuais de acordo com o meio de produção e concepção discursiva

Gênero textual	Meio de produção		Concepção discursiva		Domínio
	sonoro	gráfico	oral	escrita	
Conversação espontânea	X		X		A
Artigo científico		X		X	D
Notícia de TV	X			X	C
Entrevista publicada na Veja		X	X		B

De acordo com o **Quadro 4**, os domínios “a” e “d” são protótipos (ou polos típicos da dicotomia), quer dizer, materializam-se e concebem-se numa situação de fala e de escrita, respectivamente. Os domínios “b” e “c” são mistos e têm uma relação entre fala e escrita mais intrincada, já que, neles, a produção e o meio são de modalidades diversas. Nem por isso, eles são não-identificáveis, graças a uma série de especificidades neles presentes. À guisa de explicação: uma entrevista publicada na Revista Veja origina-se por meio da fala, em seguida é transcrita e retextualizada, sendo publicada e colocada em circulação por meio da escrita. No caminho inverso, a notícia de TV parte da escrita, copiada no *teleprompter*, mas atinge o telespectador por meio da fala.

A perspectiva do *contínuo tipológico* entre oral e escrita adotada por Marcuschi, certamente, amplia o escopo dessas relações no que tange aos usos sociais da língua, permitindo neutralizar muitos dos mitos apontados anteriormente neste trabalho. No entanto, como coloca Rojo (2006 a, p. 34), a referida linha de orientação de Marcuschi “ainda preserva a dicotomia básica entre oral e escrita, como polos extremos do contínuo, e ainda trabalha na busca de semelhanças e diferenças nos textos, ainda que levando em conta múltiplas variáveis. Por isso, deixa de lado o contexto dos discursos, em favor da forma dos textos”. Buscando outra natureza de concepção das relações entre usos orais e escritos da língua, alguns estudiosos (ROJO, 2006a, 2001b; SIGNORINI, 2001;

SCHNEUWLY, 2005, 2004) adotam uma *perspectiva discursiva* que reconhece não apenas o aspecto de mútua constitutividade que se estabelece entre ambas as modalidades, mas que atenta também para a hibridação, conjunção, mixagem de outras modalidades (i.e., códigos gráfico-visuais, gêneros discursivos e modelos textuais), ou seja, para a multimodalidade que é inerente aos textos com os quais nos deparamos frequentemente na atualidade (ROJO, 2006a).

Isso significa entender que hoje, com o desenvolvimento desenfreado de novas mídias e tecnologias, é visível que os textos são *entidades multimodais*, em que diversas modalidades de linguagem (fala, escrita, imagens – estáticas e em movimento, grafismos, gestos e movimentos corporais) se integram e dialogam entre si, construindo mutuamente os sentidos do texto e reconfigurando, conseqüentemente, as relações entre linguagem oral e escrita. Provam essa multimodalidade, onde imagens e escrita interagem de forma complexa para dar forma ao texto, as mais diversas propagandas televisivas, *videoclips* na internet, ou gêneros publicitários, como rótulos de alimentos, por exemplo, que estão maciçamente presentes na sociedade atual.

Fazendo ver o teor de complexidade de relações embutida entre falas e escritos na sociedade contemporânea, pode-se citar, ainda, o conceito de ‘retextualização’, elaborado por Marcuschi (2001b), que permitiria identificar as operações mais comuns realizadas na passagem/transformação (de forma não mecânica) do texto falado para o texto escrito (e vice-versa). Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido, evidenciando uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. A partir de resultados de pesquisas realizadas, Marcuschi (2001b, p. 46) é enfático em afirmar que

os textos orais estão em ordem, não são caóticos nem incoerentes ou carentes de coesão interna [...] pois as modificações notadamente efetuadas nas retextualizações analisadas não revelam a presença de processos cognitivos novos, mais altos ou mais abstratos na escrita em relação à fala. Não se dão raciocínios mais abstratos na escrita em relação a processos de compreensão na oralidade, tendo em vista que, cognitivamente, *o que sobra na escrita é o que estava na fala*. Novo é o meio em que se dá a produção e não a atividade sociocognitiva desenvolvida (ênfase do autor).

Vê-se, desse modo, que as vertentes atuais defendem o abandono das diferenças bipolares entre textos orais e escritos apontadas pelos estudiosos partidários da dicotomia estrita. A partir de estudos interculturais, cujos resultados são analisados à luz da perspectiva sócio-histórica, as diferenças sócio-culturais entre letramento e oralidade, como tradicionalmente assumidas na teoria da ‘grande divisão’, são igualmente questionadas. Passo a enfocar tal postura no próximo tópico.

2.2.1.3 Letramento e desenvolvimento cognitivo: as evidências da pesquisa intercultural

Em um sentido geral, os modos de mediação cultural nem sempre são priorizados da mesma forma em todas as culturas, pois, em algumas delas pode ser valorizado o papel funcional do objeto em atividades práticas, cotidianas, enquanto que em outras pode ser priorizado um esquema formal internalizado na escola, por exemplo. Essa visão nos é mostrada a partir de resultados de pesquisas interculturais desenvolvidas com a finalidade de investigar os efeitos de práticas de letramentos escolares em contextos culturais específicos.

Luria (1979[1934], 2001[1934]), nos anos 1930, liderou uma expedição à Ásia Central, com o objetivo de examinar os impactos cognitivos da introdução da escolarização e letramento em comunidades específicas. Os seus estudos examinaram regiões que, após a Revolução Russa, sofriam profundas mudanças sócio-econômicas e culturais, caracterizando um período de transição que tornou possível o estudo comparativo entre membros de comunidades rurais (camponeses organizados em comunas ou isolados no sistema tradicional de trabalho no campo, letrados ou iletrados).

Utilizando vários tipos de tarefas experimentais relacionadas à percepção, associação de palavras, conceitos, classificação e raciocínio, além de entrevistas informais, tais estudos evidenciaram diferenças de desempenho consistentes entre os grupos observados. Assim, sendo submetidos aos mesmos critérios de avaliação, os resultados mostraram, entre outros, que o processo de raciocínio e dedução, associado à experiência prática imediata, dominava as respostas dos grupos sem escolarização; os grupos mais

escolarizados, por sua vez, chegavam à conclusão lógica de cada um dos silogismos apresentados, independentemente da correção real das premissas ou de sua aplicação à experiência imediata do sujeito; já os grupos com letramento mínimo situaram-se no meio termo dos dois grupos citados anteriormente.

Dessa forma, adotando uma tendência interpretativa do “modelo autônomo” de letramento, os estudos de Luria (2001[1934], p. 58), levaram-no a concluir que “mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados”. Essas conclusões suscitaram discussões de neo-vygotskianos, como, por exemplo, as de Scribner e Cole (1981); e Cole (1996[1990]).

Para Cole (1996[1990], p. 98), a pesquisa de Luria falha em, pelos menos, duas características cruciais: *(i)* a primeira delas refere-se ao fato de as interpretações não terem sido pautadas na análise de atividades culturalmente organizadas, uma vez que não foram considerados em seus experimentos os sistemas de atividade prática das sociedades estudadas e os processos psicológicos a eles associados. Além disso, ainda na opinião de Cole, para fins de diagnóstico, Luria introduziu sistemas de atividade característicos da Europa Ocidental, os quais não modelariam a realidade local, servindo, ao contrário, como mediadores de tendências psicológicas generalizadas; *(ii)* o segundo problema, intimamente relacionado ao anterior, tem a ver com o fato de Luria, sem levar em consideração domínios específicos, ter reivindicado resultados independentemente do conteúdo do problema e do contexto da atividade, atribuindo-lhes, portanto, mudanças cognitivas generalizadas.

Para esses autores, os estudos de Luria, caracterizando os indivíduos pelos seus níveis de letramento e escolaridade, não consideraram aspectos relevantes como diferenças de idade, tempo de exposição aos processos de realinhamento social em curso etc. Assim, Scribner e Cole (1981, p. 10) asseveram que “as diferenças de desempenho não podem ser atribuídas às experiências de letramento ou escolaridade ‘per se’ [...], mas devem ser observadas em articulação com as principais mudanças que ocorrem nas experiências de vida dos indivíduos”.

De natureza diferente dos de Luria, os estudos interculturais conduzidos por Scribner e Cole (1981), na Libéria, no *Projeto Vai*, mostraram resultados que permitiram desarticular a relação causa-efeito da escolarização nos modos de funcionamento humano. Na tribo Vai, existiam três formas de escrita em uso: *a escrita Vai*, adquirida informalmente em contexto familiar; *a escrita inglesa*, adquirida formalmente na escola e *a escrita árabe*, adquirida formalmente em contexto religioso. Visando a identificar as modalidades de pensamento derivadas dessas três práticas de letramento, as investigações possibilitaram constatar que os sujeitos que frequentaram o processo de escolarização formal, que adotava a escrita inglesa, demonstraram diferenças significativas no que tange ao desenvolvimento de habilidades discursivas, tais como explicar o raciocínio na execução de tarefas. Entretanto, em termos de capacidades de pensamento abstrato, não foram notadas diferenças significativas entre os três grupos.

Esses resultados de pesquisa foram entendidos como evidências claras de que o tipo de habilidade desenvolvida está relacionada ao tipo de *prática social* de que o indivíduo participa. A tese central, no caso, considera que, em ambientes instrucionais – como na escolarização, por exemplo –, os indivíduos são expostos a tipos de atividades específicas que seriam responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades discursivas e cognitivas classificadas como apenas **um** tipo de *prática de letramento*. Em suma, o trabalho de Scribner e Cole (1981) colocou em questão o que Street (1984) denominou de *modelo autônomo* de letramento. Posto de outra maneira, a ideia de que o letramento escolar possui efeitos cognitivos intrínsecos foi superada, mostrando, ao contrário, que os efeitos dos letramentos têm que ser considerados não de forma isolada, fora de contextos culturais em que ocorrem, uma vez que práticas letradas têm diferentes efeitos em diferentes contextos. Essa é a linha de orientação do *modelo ideológico* de letramento, que passo a descrever.

2.2.2 O modelo ideológico de letramento

Conforme Street (2003, 2001, 1995, 1984), o *modelo ideológico* oferece uma visão culturalmente sensível das práticas de letramento, uma vez que considera que essas práticas sociais variam de um contexto para outro e se transformam ao longo de momentos

históricos determinados. Essencialmente, o *modelo ideológico*, partindo de premissas diferentes das que norteiam o *modelo autônomo* de letramento, defende que: (i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; e (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade.

A mudança de visão operada pelo *modelo ideológico* – na verdade, perspectiva sócio-cultural/sócio-histórica de letramento –, tem norteado vários estudos²⁹. Ainda que partindo de diferentes tradições de pesquisa, tais estudos englobam vários aspectos em comum, posto que todos eles investigam detalhadamente grupos específicos dentro de sociedades particulares, examinando ‘como’ a leitura e a escrita são usadas nessas práticas situadas de letramento. Ou seja, geralmente, os pesquisadores partem da observação da vida diária das pessoas de determinadas comunidades, focalizando as práticas de leitura e escrita privilegiadas pelos moradores locais.

Como as observações dos pesquisadores são detalhadas e criteriosas, elas conseguem mostrar, mediante a comparação entre os grupos, um vasto leque de evidências apontando diferenças, mas evitando, contudo, elaborar grandes generalizações. Optando por fazer colocações pontuais sobre as situações específicas investigadas, tais estudos têm contribuído, sobremaneira, para a percepção de novos modos de entender o letramento, permitindo principalmente o reconhecimento da complexidade desse fenômeno. Ou seja, clareando a noção de que o nosso entendimento do letramento está longe de ser óbvio, como assevera Barton (1994).

Em suma, esses modos de pesquisar realizados no campo dos Novos Estudos do Letramento impõem a necessidade de pensar o letramento como uma *prática sócio-cultural*³⁰. Embutidos nessa ideia estão não apenas o reconhecimento da natureza social do

²⁹ Como é o caso, por exemplo, dos trabalhos de Heath (1983), Kleiman (2001[1995]), Rojo (2007 [a sair]), Scribner e Cole (1981), Soares (2003), Street (1984), entre outros.

³⁰ Cf. Barton (1994), Barton e Hamilton (1998), Bloome (1987), Castanheira (2004, 2000), Castell, Luke e MacLennan (1986), Gee (1996[1990]), Heath (1983), Kleiman, (2001[1995]), Macedo (2005), Marcuschi (2001b), Mortatti (2004), Rojo (2006 a, 2001b, 2000), SBCDG (1994), Soares (2003, 2002), entre outros.

letramento, mas, além disso, o caráter múltiplo de suas práticas. Para descrever a especificidade de ‘letramentos’ em contextos e tempos específicos, os conceitos de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento* são de extrema fertilidade, pois permitem sustentar, com clareza, a distinção entre um *modelo autônomo* em contraposição a um *modelo ideológico* de letramento. Passo, pois, à discussão de tais conceitos.

2.2.2.1 Eventos de letramento

Heath (1982, p. 93), que por primeiro usou o conceito de *evento de letramento*, postula a seguinte definição para o termo: “um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. A noção de ‘evento de letramento’ torna-se importante, pois mostra que o letramento tem um papel em várias atividades dentro da sociedade, seja em uma interação face-a-face, em que as pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo, discutir uma notícia de jornal com alguém); seja em uma interação à distância, leitor-autor/autor-leitor (escrever uma carta, ler um anúncio, um livro etc.). Isso implica, em síntese, que, para compreender o letramento, é importante examinar eventos particulares em que a leitura e a escrita são usados. Quer dizer, o letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas, tratando-se de um fenômeno que não se restringe à escola, mas que é exercitado em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade.

Nessa linha de pensamento, é possível perceber que o ‘como’ as pessoas usam os escritos está estreitamente relacionado a detalhes específicos da situação em que são usados e que os ‘eventos de letramento’ são particulares de uma comunidade específica, em um ponto específico da História. Como já mencionei anteriormente, vários são os estudos que têm examinado os modos como comunidades particulares lidam com os escritos (textos). Um trabalho seminal nessa área é o de Heath (1983) que realizou um extensivo trabalho de pesquisa etnográfica, tomando como unidade de análise os ‘eventos de letramento’ locais, objetivando investigar as orientações de letramento de duas comunidades em Piedmont Carolinas – Trackton, uma comunidade afro-americana de operários, e Roadville, uma comunidade operária de brancos, nos Estados Unidos.

De acordo com Heath (1983, p. 230-235), ambas as comunidades eram letradas, porém cada uma delas, seguindo suas próprias tradições, apresentava importantes distinções nos modos de estruturar, acessar e usar a escrita. O referido estudo nos mostra que os moradores de Roadville valorizavam a leitura e a escrita, acreditando que cabia aos adultos incentivar e praticar a leitura com os seus filhos. Dessa forma, criavam condições para que as suas crianças crescessem cercadas por farto material escrito, porém, em geral, os próprios adultos liam muito pouco e tendiam a usar a escrita apenas em situações de necessidade. Ou seja, eles viam o letramento, entre outros, como uma ferramenta necessária para auxiliar a memória, para ajudá-los a comprar e vender coisas e para mantê-los em contato com familiares e amigos.

Quando os adultos liam para as suas crianças, essas eram solicitadas a nomear objetos, descrever figuras e identificar letras, significando entender que, desde cedo, as crianças aprendiam a usar a escrita, tomando-a como objeto de análise e não como um uso social não analisado. Em Trackton, por outro lado, os moradores não tinham o hábito de acumular materiais escritos, como faziam os membros da comunidade de Roadville. No entanto, a prática da leitura permeava o fluxo das interações sociais diárias. Os moradores geralmente liam em voz alta para os membros da comunidade, interpretando os sentidos do que era lido, de forma socialmente compartilhada. Em sentido amplo, o que esse estudo indica, portanto, é que comunidades específicas perpetuam modos particulares de abordar e valorizar os textos, desenvolvendo, desse modo, suas próprias e peculiares *práticas de letramento*, cujo conceito apresento a seguir.

2.2.2.2 Práticas de letramento

Como define Barton (1993, p. vii), “*práticas de letramento* são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num *evento de letramento*”. Desse modo, enquanto os ‘eventos de letramento’ designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral, as ‘práticas de letramento’ designam 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 da escrita naquela situação particular. A título de ilustração, como esclarecem Pahl e Rowsell (2005, p. 9),

um ‘evento de letramento’ é facilmente identificável em sala de aula. Quando os estudantes escrevem e leem, eles estão engajados em um conjunto de *eventos de letramento*. Esses eventos são geralmente regulares e relacionados a *práticas sociais de leitura e escrita*. Um estudante lerá um livro (evento de letramento) como parte integrante ‘da prática de leitura de livro na sala de aula’ (prática de letramento).

Vale destacar que a distinção entre *eventos* e *práticas* de letramento é exclusivamente metodológica, já que se tratam de conceitos interligados (duas faces de uma só realidade). Explica-nos Street (2001, p. 11) que “o conceito de ‘evento de letramento’ dissociado do conceito de ‘prática de letramento’ não ultrapassa o nível da descrição”. Isso indica que o conceito de ‘evento de letramento’ considerado de forma isolada, embora tenha a vantagem de orientar o pesquisador ou estudioso para a observação de situações que envolvem a língua escrita e para a identificação das características dessas situações, não permite revelar como são construídos, em determinado ‘evento de letramento’, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das convenções e concepções de natureza cultural e social que as perpassam.

Em uma palavra, pode-se dizer que é o uso do conceito de ‘práticas de letramento’ como instrumento de análise que permite a interpretação do ‘evento de letramento’, para além de sua simples descrição. Pelas razões expostas, os conceitos de “eventos” e “práticas” de letramento sustentam distinções importantes entre um ‘letramento escolar’ em oposição a ‘letramentos não-escolares’. Todavia, a constatação de diferenças entre as práticas mencionadas tem suscitado o interesse de estudiosos (SOARES, 2003), no sentido de encontrar respostas que possam melhor explicitar a correlação (quase sempre) positiva entre ‘níveis de escolarização’, ou graus de instrução, e ‘níveis de letramento’ ou de ‘alfabetismo’ avaliados com base nas práticas sociais de uso da escrita (conforme metodologia proposta pelo INAF³¹, por exemplo). Teço então algumas considerações sobre

³¹O INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional – é um indicador que revela os níveis de alfabetismo da população adulta brasileira. O principal objetivo do INAF é oferecer “informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas

os modos como vem sendo tratada a questão relacionada aos ‘níveis’ de escolarização’ e ‘níveis’ de letramento’, na percepção de estudiosos da área.

De acordo com Soares (2003, p. 96), por ‘níveis de escolarização’ entende-se “o número de séries escolares concluídas pelos indivíduos”, obviamente, em agências de letramento escolares. Contudo, como ressalva Soares, nem sempre é possível estabelecer equivalência entre número de anos de aprendizagem escolar e grau de instrução, “e frequentemente não há”, assevera esta autora, “em países em que, como no Brasil, as taxas de repetência e retenção escolar ainda são altas, de modo que ter atingido um certo grau de instrução pode representar uma permanência na escola por mais anos que o número de anos necessários para atingir esse grau”.

Por sua vez, ‘medir’ níveis de ‘letramento’ é tarefa complicada principalmente se atentarmos para o caráter sócio-culturalmente situado dos ‘letramentos’, isto é, para a heterogeneidade de práticas sociais que envolvem de uma ou de outra forma os usos da escrita na contemporaneidade (ROJO, 2007[a sair]; STREET, 1984, 2001). Ainda assim, como salienta Soares (2003, p. 96), “um critério que busca aproximar-se mais de medidas de letramento é o estabelecimento de uma equivalência entre anos de escolarização (...) e capacidade de fazer uso competente e efetivo da leitura e da escrita”. Uma outra alternativa seria fazer o caminho inverso, conforme metodologia proposta pelo INAF, por exemplo, ou seja, “partir de níveis de habilidades de letramento identificados por meio de verificação direta e relacionar esses níveis com os graus de instrução que a eles correspondem” (SOARES, 2003, p. 98). Assim, são níveis de alfabetismo funcional em relação às habilidades de leitura e escrita, de acordo com o INAF Leitura e Escrita 2001³² :

Analfabeto: não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases;
Nível 1 – Alfabetismo nível rudimentar: corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo

públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas” (RIBEIRO, 2003, p. XX). Dessa forma, pretende-se que a sociedade e os governos possam avaliar a situação da população quanto a um dos principais resultados da educação escolar: a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas (SOARES, 2003).

³² Acessível em: < <http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 04/02/2007.

solicitado. Por exemplo, identificar o título de uma revista, em um anúncio, localizar a data em que se inicia uma campanha de vacinação ou a idade a partir da qual a vacina pode ser tomada;

Nível 2 – Alfabetismo nível básico: corresponde à capacidade de localizar informações em textos curtos (por exemplo, em uma carta reclamando de um defeito em uma geladeira comprada, identificar o defeito apresentado; localizar informações de textos de extensão média); e

Nível 3 – Alfabetismo nível pleno: corresponde à capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses

Isso posto, apresento, na próxima seção, discussões inerentes às relações entre os fenômenos ‘letramento & escolarização’.

2.3 Letramento & Escolarização: fenômenos distintos?

Pensar o letramento como um *conjunto de práticas sociais* ligadas ao uso da escrita, inegavelmente, significa entender também que esse fenômeno detém uma história rica e multifacetada, não linear e cheia de contradições, que, nos termos de Graff (1991, 1986), envolvem importantes aspectos ainda a serem reconhecidos e esclarecidos para a sua melhor compreensão, dentre os quais as relações entre *escolarização e letramento* merecem destaque. O vínculo entre escolarização - estando aí embutida a noção de alfabetização, ou seja, a aquisição e domínio da tecnologia da escrita - e letramento parece óbvia para o senso comum, já que se entende que é na escola que se ensina e se aprende a ler e a escrever³³.

Para além do senso comum, todavia, crescentes evidências têm apontado que *letramento e escolarização* representam dois fenômenos distintos, cujas relações se ocultam sob considerável imprecisão, complexidade e obscuridade (SOARES, 2003). Ainda que sujeito a diferentes interpretações, em sentido amplo, o termo *escolarização* serve para designar uma prática formal e institucional de ensino que, visando a uma educação integral do indivíduo, é realizada de maneira contínua, de certo modo linear, cuja meta envolve alcançar um produto final que é passível de ser avaliado/certificado (atesta ou nega a eficiência do processo de escolarização) e reconhecido oficialmente. O mesmo não acontece com o letramento.

³³ É preciso lembrar que tal noção é equivocada, na medida em que várias pesquisas mostram que também se aprende a ler e a escrever em agências de letramento não-escolares, tais como na família, no trabalho, na igreja etc. (STREET, 1995).

Assumindo-se tal fenômeno como um *conjunto de práticas sociais* – que implicam o desenvolvimento de capacidades de uso de diversas práticas de leitura e escrita (em suas variadas formas) na sociedade -, claro parece estar que o processo de sua constituição jamais chega a atingir o *status* de um ‘produto final’, tendo em vista o caráter de multiplicidade e de transformações constantes que configuram os usos sociais da escrita na contemporaneidade (MARCUSCHI, 2001a, 2001b). O letramento é também um processo gradual. Porém, como salienta Soares (2003, p. 95),

não-linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionados por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escritas demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados.

Estando sempre em condição provisória de constituição, o processo de letramento engloba, pois, desde a apropriação mínima da escrita (no caso de um analfabeto que é letrado na medida em que consegue identificar o ônibus que deve tomar, reconhece mercadorias pelas marcas, identifica o valor do dinheiro etc., mas não escreve e nem lê regularmente) indo até a apropriação profunda (como no caso do indivíduo que escreve uma dissertação de mestrado, lê jornais regularmente etc.). Letrado é, portanto, o indivíduo que exerce efetivamente as práticas sociais relacionadas à escrita, ou seja, participa de forma competente de ‘eventos de letramento’ nas diversas esferas sociais da atividade humana e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (MARCUSCHI, 2001b; SOARES, 2003, 2002[1998]).

Os atributos referidos a ambos os fenômenos resultam, por certo, na dificuldade de estabelecer confronto ou comparação entre as medidas de letramento x escolarização, conforme procurei mostrar anteriormente. Ao mesmo tempo, entretanto, essas relações entre tais fenômenos parecem conduzir a um paradoxo, como nos esclarece Soares (2003, p. 110-111):

consideradas as diferenças entre os eventos e práticas escolares de letramento e os eventos e práticas sociais de letramento³⁴, não se poderia esperar que o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes de leitura e de escrita *no* e *pelo* processo de escolarização habilitasse os indivíduos à participação efetiva e competente nos eventos e práticas sociais de letramento; no entanto, os dados mostram que, de maneira significativa, embora não absoluta³⁵, quanto mais longo o processo de escolarização, quanto mais os indivíduos participam de eventos e práticas escolares de letramento, mais bem-sucedidos são nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

O quadro teórico dos Novos Estudos do Letramento fornece uma via fértil para abordar esse paradoxo, a partir do reconhecimento de aspectos tais como: a) o caráter múltiplo das práticas e eventos de letramentos, ou seja, pensar em letramentos escolares e letramentos não-escolares (no plural), conforme Street (1984); b) a visão de letramentos como ‘situados’, logo específicos, embora sempre imersos em processos sociais mais amplos (BARTON, HAMILTON e ROZ, 1993); c) o repertório individual necessário à participação em eventos e práticas de letramento é um resultado, sobretudo, das experiências sócio-culturais específicas que envolvem a escrita e não do desenvolvimento formal dessas capacidades. Assim, para Soares (2003, p. 111),

a hipótese aqui é, então, que letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar.

³⁴Segundo Soares (2003, p. 105), “o uso de ‘letramento social’ tem apenas o objetivo de contrastar o letramento que ocorre no contexto escolar (que, é óbvio, é parte integrante do contexto social e, portanto, é também social) com o letramento que ocorre fora da escola, em situações da vida cotidiana”.

³⁵Não são desprezíveis os números que indicam o não-equacionamento entre letramento e escolarização: 42% dos que completaram o Ensino Médio e não completaram o Ensino Superior (de 11 a 14 anos de escolaridade) não atingiram o nível 3 de alfabetismo. Da mesma forma, 22% dos que têm curso superior completo enquadraram-se nos níveis 1 e 2 de alfabetismo. A título de explicação desse comportamento, são levantadas duas hipóteses, pela autora (SOARES, 2003): a) é provável a ocorrência de um retorno ou reversão a níveis de habilidade inferiores àqueles atingidos por via do processo de escolarização, em virtude de pouca ou nenhuma prática de leitura e da escrita fora da escola, por parte dos participantes da pesquisa; b) um período longo de tempo pode estar interposto entre a época em que o sujeito frequentava a escola e o momento da avaliação das habilidades pelo INAF.

A respeito das palavras de Soares, pondero que a hipótese levantada pela autora, no excerto destacado, alcança parte da problemática apenas. Ora, sabemos que, de fato, os interesses escolares e os interesses extra-escolares vão convergindo até quase a indistinção, na medida em que a escola cria e extingue cursos em função de demandas existentes na sociedade, de acordo com a valorização que lhes são imputados em momentos sócio-históricos determinados. A sociedade, por sua vez, dá maior ou menor crédito a uma escola em detrimento de outra, tendo como alça de mira aquilo que o alunado dela egresso ‘pode’ realizar em termos práticos ou teóricos nos extramuros escolares (exemplos disso são os exames da OAB – Ordem dos Advogados do Brasil -, os estágios nas empresas etc.). Em suma, nas sociedades atuais, a industrialização da educação acarreta compromissos da escola com os centros de poder econômico, social e político, os quais passam a ter um papel decisivo na definição das prioridades de ‘letramentos’ escolares.

Destarte, seria atitude ingênua, obviamente, desprezar a realidade que se dá a conhecer: nem sempre as escolas, especialmente a pública, dão conta da missão que lhes é imposta. Há, claramente, letramentos do encargo da agência escolar que hoje, por questões de várias sortes (salas lotadas, falta de material, professores não preparados etc.), não encontram reconhecimento na vida extra-escolar. Pode ilustrar o que digo, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que, envolvido num anel de problemas difíceis de contornar, migrou, ao que tudo indica, de vez, para o âmbito de competência dos institutos de línguas (PCN, 1988) ou, em algumas circunstâncias, para agências de letramentos em situação de trabalho, como é o caso específico do curso livre de inglês que é objeto de estudo desta tese.

Portanto, dar assunto ao argumento, como fez o excerto acima, é ver só uma parte do fenômeno. Além do mais, a questão, do modo como foi abordada, toma como foco único os letramentos ‘dominantes’ ou institucionalizados, isto é, aqueles associados a organizações formais (escola, trabalho, igreja etc.), os quais, no dizer de Barton e Hamilton (1998, p. 10) “podem ser vistos como parte de formações discursivas, ou de configurações institucionalizadas de poder e de conhecimento que estão inseridas nas relações sociais”. Mas, circulando na sociedade, há também os letramentos autogerados na vida local

cotidiana (ROJO, 2007[a sair]). Esses, denominados, por Barton e Hamilton (1998, p. 10) de letramentos ‘vernaculares’, ao contrário dos ‘dominantes’, não são regulados institucionalmente e, na ausência de qualquer respaldo, são práticas não valorizadas pela cultura oficial.

Nessa esteira, Barton e Hamilton (1998, p. 10) asseveram “isso significa entender que as práticas de letramento são configuradas pelas instituições e relações de poder, e que alguns letramentos se tornam dominantes e mais influentes do que outros”. Como forma de compreendê-los e de torná-los reconhecíveis, esses letramentos locais têm sido objeto de investigação privilegiado na área dos Novos Estudos do Letramento (BARTON, 1994; BARTON e HAMILTON, 1998; HAMILTON, BARTON e ROZ, 1993), pois, como afirma Barton (1994, p. 4),

as visões dominantes tomam como ponto de partida o contexto educacional, no qual o letramento é tipicamente ensinado, isto é, a sala de aula. Não por outro motivo, a escola é o ponto de referência para definir o que seja letramento. No entanto, tais visões são geralmente equivocadas, pois, causam estranheza quando são confrontadas com os letramentos que as pessoas experienciam na concretude de suas vidas cotidianas (...) por isso, compreender aspectos de letramentos locais possibilita a visão mais ampla do letramento. Isso demanda uma nova definição realista desse fenômeno, isto é, um novo modo de pensar sobre o que está envolvido nas práticas de leitura e da escrita.

É nesse sentido que se faz mister interrogar o papel da escola enquanto principal agência reguladora de letramento, na sociedade atual. O que, na verdade, significa, na instituição escolar, trabalhar o alunado para a ação social na alta modernidade? De acordo com Moita-Lopes e Rojo (2004), o trânsito dos indivíduos, de maneira ética, crítica e democrática, nas complexas sociedades densamente semiotizadas do mundo contemporâneo, exige letramentos para além da letra. Quer dizer, “é preciso que a educação linguística leve em conta hoje”, no dizer de Rojo (2007, [a sair: s/p]):

- (i) os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, também de maneira ética e democrática, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com letramentos valorizados, universais e institucionais; como diria Souza Santos (2005), assumindo o seu papel cosmopolita;
- (ii) os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não

somente a escrita (...) tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea;

- (iii) os **letramentos críticos e protagonistas** requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada(...).

Trocando em miúdos, à escola cabe o papel de, sem acantonar os letramentos locais do seu alunado, esboçar uma política de construção de conhecimento que, fazendo minhas as ideias de Sousa Santos (1997[1987], p. 37), “não pode ser apenas científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)”. Isso prevê como tarefa essencial da escola, dentre outras, “multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordadas (os)” (ROJO, 2007 [a sair], s/p). Só assim, a escola assumiria, de fato, o seu papel cosmopolita, isto é, alçaria as múltiplas exigências de letramentos que o cenário da globalização, na modernidade recente lhe impõe.

Em face da despossessão de letramentos dominantes e influentes restaria, sem outra opção, aos letramentos locais, nos termos de Lipovetsky (1989[1987], p. 219), “consumir em espetáculo aquilo que a vida real nos recusa”. Ou ainda, como diria Bauman (1999, p. 8), “a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança. E no entanto os efeitos dessa nova condição são radicalmente desiguais. Alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente globais; alguns se fixam na sua localidade – transe que não é nem agradável nem suportável num mundo em que os globais dão o tom”.

Isso posto, e à guisa de conclusão, caberia questionar: *afinal, o que devemos entender por letramento?* A partir das discussões anteriores, o letramento é concebido neste trabalho *como um conjunto de práticas de linguagem, social e culturalmente determinadas, relacionadas ao uso da escrita* (ROJO, 2007 [a sair]). Basta reconhecer, porém, que existem diferentes tecnologias de escrita, para derivar daí a incontestável noção do letramento como um fenômeno intrincado, com vias de abordagem absolutamente plurais. Assumir que quando lemos e escrevemos, estamos fazendo isso em um contexto específico visando a atingir propósitos determinados, implica entender, outrossim, que o letramento é

um fenômeno situado, logo, irremediavelmente inseparável de práticas sociais que lhe dão origem, cujos funcionamentos determinam os modos como os sujeitos que nelas se engajam constroem relações de identidade e de poder (GEE, 1996[1990]; KLEIMAN, 2001[1995]).

Oferecendo novos princípios e pressupostos teóricos para análise, o campo dos Novos Estudos do Letramento, defendendo uma visão sócio-cultural e situada dos usos da escrita, instiga uma reflexão sobre os significados do letramento, bem como de suas consequências para indivíduos e sociedades. As pesquisas desenvolvidas nesse âmbito de estudos, focalizando as ‘práticas de letramento’ e os ‘eventos de letramento’, têm conseguido iluminar aspectos sobre ‘o que as pessoas fazem com o letramento’ dentro e dentre comunidades. Por certo, um olhar prospectivo sobre o letramento impõe como irrefutável a ideia de que o vetor desse fenômeno consiste na capacitação do indivíduo para o enfrentamento da utilização de novas práticas sociais da escrita, tão frequentes nas sociedades contemporâneas, que demandam, por sua vez, como já foi mencionado, letramentos múltiplos (multimodais e multissemióticos), dentre os quais destacam-se, por exemplo, os *letramentos em língua(s) estrangeira(s)*, um tema que será discutido no próximo capítulo.

Abordarei o tema proposto, a partir da visão da LE como práticas transculturais de letramento, amparando-me largamente em proposições do inglês como ‘língua franca’. Faço isso porque percebo que tal visão encontra pontos de convergência (bem como amplia e aprofunda outros) com a linha de argumentação teórica que venho desenvolvendo ao longo deste estudo. Quer dizer, concebendo o ensino-aprendizagem de LE como práticas sócio-culturalmente situadas, isto é, que moldam e são moldadas pelos contextos específicos em que se inserem.

CAPÍTULO 3 – O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PRÁTICAS TRANSCULTURAIS DE LETRAMENTO

O mundo de hoje está em trânsito: nunca se viveu uma abertura tão ampla de fronteiras combinada com tamanha velocidade de mudanças tecnológicas. Os níveis de contatos interculturais, sem precedentes na história da humanidade, desembocam na emergência de sociedades transculturais, caracterizadas por transformações endêmicas de cunho linguístico, cultural, político e identitário (COX e ASSIS-PETERSON, 2007; KERN, 2000). Soma-se, ao novo perfil demográfico mundial, o fluxo de comunicação e informação cada vez mais global e incontrolável, em virtude da revolução tecnológica (THOMPSON, 2002[1998]).

É forçoso admitir, portanto, que necessitamos de mecanismos para a compreensão e atuação em contextos de renovações que nos desafiam cotidianamente. Tal cenário desfralda uma pergunta inevitável e óbvia: que tipos de conhecimentos, capacidades e valores se tornam cruciais à ação social nas complexas sociedades do século XXI? As inovações constantes nos mundos do trabalho e da cidadania requerem, por certo, uma resposta educacional: **a apropriação de novos tipos de letramentos**. Dentre eles, estão aqueles relacionados ao(s) letramento(s) em línguas estrangeiras (HORNBERGER, 2001; KERN, 2000; McKAY, 2001; MOITA-LOPES e ROJO, 2004). Como asseveram Moita-Lopes e Rojo (2004, p. 24),

com os avanços da tecno-informação, migramos de um mundo em que o que contava, principalmente, para os significados que regiam nossas vidas era a interação face-a-face, para um mundo em que pessoas e discursos muito distantes de nós passam a ter influência nos significados em que vivemos. E a LE tem papel preponderante aqui. Em tal mundo, a **vida local** é, cada vez mais, diretamente afetada pela **vida global** e vice-versa, em todos os aspectos de nossa vida social (...). Está aí, então, a relevância de compreender a educação em LE como estando vinculada tanto ‘ao mundo do trabalho’ como ‘à prática social’ [ênfase dos autores].

Abraçando essa ideia, tomo, neste trabalho, conforme já esbocei em sua introdução, o ensino de língua(s) estrangeira(s) – principalmente, os letramentos em inglês,

a *língua do império*³⁶, como práticas sociais de letramento, sabidamente valorizadas em diversas esferas da atividade humana no mundo contemporâneo, na opinião de diversos pesquisadores³⁷. Neste terceiro capítulo, abordo o referido assunto a partir dos seguintes tópicos: (3.1) *Globish*: a geopolítica do inglês em tempos de globalização; (3.2) Os letramentos em inglês na sala de aula: práticas sócio-culturalmente situadas; (3.3) As relações LM/LE: novos olhares sobre um antigo debate.

3.1 *Globish*³⁸: a geopolítica³⁹ do inglês em tempos de globalização

“Por que vocês estão aprendendo o inglês?” é uma pergunta de praxe que faço aos meus alunos, assim como é de costume, também, eles me responderem que, “nos dias de hoje, é preciso aprender *inglês* por causa da *globalização*”. Com efeito, as justificativas dos meus alunos têm procedência sustentável. Digo isso porque, após extensa revisão de literatura atual sobre o assunto⁴⁰, concluo que ‘globalização’ e ‘inglês’ são dois fenômenos que caminham lado-a-lado.

Sousa-Santos (2005, p. 85) define ‘globalização’ como

Conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais. A desigualdade de poder no interior dessas relações (as trocas desiguais) afirma-se pelo modo como as entidades ou fenômenos dominantes se desvinculam dos seus âmbitos ou espaços e ritmos locais de origem, e, correspondentemente, pelo modo como as entidades e fenômenos

³⁶De acordo com Breton (2005), uma língua é ‘imperial’ quando imposta a outros povos, para cuja subsistência ela é indispensável.

³⁷Cf. Breton (2005), Graddol (2006), Kumaravadivelu (2006), Moita-Lopes (2005), Pennycook (1994), Rajagopalan (2005, 2001), entre outros.

³⁸ Aqui, a palavra refere-se exclusivamente à contração de *Global English* (cf. NR nº 5 deste trabalho). Não hávendo, portanto, qualquer ligação com o projeto: “Don’t speak english, parlez globish”, de Jean-Paul Nerrière (maiores informações sobre o referido assunto encontram-se disponíveis em www.jpn-globish.com).

³⁹Com Lacoste (2005, p. 7, 11), entendo por geopolítica “toda rivalidade de poderes (e de influências) sobre territórios”. Assim, a difusão do inglês hoje tem “consequências geopolíticas por participar das rivalidades de poderes e de influências em nível mundial e no quadro de todos os países”.

⁴⁰Cf. Breton (2005), Erling (2004), Graddol (2006), Lacoste (2005), Moita-Lopes (2005), Rajagopalan, (2005), Kumaravadivelu (2006), entre outros.

dominados, depois de desintegrados e desestruturados, são revinculados aos seus âmbitos, espaços e ritmos locais de origem. Nesse duplo processo, quer as entidades ou fenômenos dominantes (globalizados), quer os dominados (localizados) sofrem transformações internas.

Um grande efeito colateral dessa extraordinária intensificação das interações econômicas, sociais, políticas e culturais, isto é, da globalização, é a insolente invasão planetária do inglês na contemporaneidade. Apontam-se, entre outros, os seguintes vetores de disseminação do inglês:

(1) razões demográficas, ou seja, o espetacular aumento no número de pessoas que transitam inter e intra-países (ERLING, 2004; KERN, 2000);

(2) razões econômicas: (i) o crescimento do processo de terceirização (principalmente, o BPO (*business process outsourcing*) e ITO (*information technology outsourcing*), que compõe um plano ideal de negócios globais, por parte de organizações e de corporações transnacionais, incluindo a manufatura de produtos em países que oferecem custos reduzidos, com a posterior revenda dessa produção em mercados econômicos mais prósperos. Nesse sentido, o uso do inglês é altamente necessário, pois os contratos são provenientes, em sua maioria, de corporações que usam o inglês como ‘primeira língua’ (cf. GRADDOL, 2006); (ii) o novo perfil das relações entre os países desenvolvidos e países em desenvolvimento, em virtude da emergência de superpotências econômicas (principalmente, China e Índia - ch Índia), além do Brasil e Rússia, que juntas formam um grupo referido como **BRICs** - **B**rasil, **R**ússia, **Í**ndia, **C**hina – (GRADDOL, 2006); (iii) o desmedido crescimento do turismo, considerada a mais importante atividade mundial pela cifra de negócios que atinge (GRADDOL, 2006; LACOSTE, 2005); (iv) os interesses comerciais claros na divulgação dessa língua, notadamente aqueles representados pela indústria mundial de ensino de inglês (LACOSTE, 2005; PENNYCOOK, 1994);

(3) a emergência das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs - que permitem comunicações espontâneas a longas distâncias, aspectos que na sua conjuntura fragilizam conceitos como ‘nações’ e ‘fronteiras’ (KERN, 2000; KUMARAVADIVELU, 2006; THOMPSON, 2002[1998]).

Explicando que as línguas têm a sua geopolítica, Breton (2005, p. 12) ressalta que “as línguas de grande difusão desempenham um papel político de destaque e imprimem seus traços característicos a uma civilização. Disso ainda decorre que essas línguas refletem o poder dos Estados que as utilizam”. Segundo esse ponto de vista, o êxito corrente do inglês é, em grande medida, uma influência direta dos Estados Unidos - a hiperpotência mundial do nosso momento sócio-histórico -, nação da qual o inglês é a língua oficial, ou seja, a língua nativa (NL = *Native Language*).

É nesse sentido que se pode afirmar que o inglês é a ‘língua do império’, conforme Lacoste (2005), Pennycook (1994), Rajagopalan (2005, 2001), entre outros. Não por acaso, então, o século XXI depara-se com o inglês como a língua do triunfo militar, do êxito político-econômico, comercial, midiático, além de ser a língua da indústria do entretenimento (LACOSTE, 2005). É o neo-imperialismo *made in USA* em versão linguística, ou seja, uma avalanche de fenômenos, mais ou menos relacionados entre si, que possibilita o consumo do ‘inglês americano’ em sua versão original, contribuindo para manter na moda tudo o que é, portanto, *made in USA*: indústria cinematográfica, televisão, rádio, disco, DVD, produções musicais, internet, produções científicas etc. (BRETON, 2005; ERLING, 2004; LACOSTE, 2005; MOITA-LOPES, 2005).

De fato, a hegemonia dos Estados Unidos (e do inglês, em decorrência) nunca foi tamanha, processo esse que, ao desfechar consequências geopolíticas, estimula rivalidades de poderes e de influências em nível global. Os dados da realidade corrente do inglês falam por si sós, como nos mostra Rajagopalan (2005, p. 149):

estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é, ¼ da população mundial – já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Acrescente-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação de conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da História.

Quanto ao excerto acima, julgo cabível fazer uma observação às palavras de Rajagopalan: penso que não se trata propriamente de ‘quem se recusa a adquirir um conhecimento da língua inglesa’, mas, ao contrário, que um dos maiores desafios a serem

superados em muitos países (como no Brasil, por exemplo) é a democratização dos letramentos em inglês que permanecem, ainda, reservados a uma elite apenas⁴¹ (CELANI, 2000; PENNYCOOK, 1994). Por isso, coincido com Moita-Lopes (2005, p. 1), quando ele defende que,

em virtude do papel desempenhado pelo inglês como a língua do império e da globalização no presente, argumento ser essencial que a aprendizagem do inglês se torne um dos interesses cruciais de agências governamentais e não-governamentais para promover a mobilidade social. Há uma urgência de investimento em pesquisa e projetos de educação linguística crítica, particularmente na área de inglês, uma vez que o discurso se tornou fundamental para viver, trabalhar e aprender nas sociedades altamente semiotizadas em que vivemos. O inglês pode ser usado como a língua comum por meio da qual podemos ler criticamente o mundo e participar em sua construção.

Que a situação de dominação da língua inglesa está inquietando os pesquisadores ao redor do mundo é ponto pacífico, como evidenciam argumentações recentes a favor de uma política, cautelosa e arguta, de enfrentamento do problema (BRETON, 2005; CANAGARAJAH, 1999; MOITA-LOPES, 2001[1996], 2005; RAJAGOPALAN, 2005, 2001, entre outros).

Uma estratégia de envergadura, por exemplo, consistiria na atitude que se assume diante do inglês: a obediência servil ou a rejeição sumária dos próprios valores, por parte de quem aprende e passa a utilizar a língua, deveriam ceder espaço a mecanismos de resistência dignos, proveitosos e, sobretudo, realistas sobre a ideologia que se escamoteia por trás da expansão do inglês, tal como ela se tem dado até o momento (CANAGARAJAH, 1999). Para todos os efeitos, a língua inglesa deve ser convocada a servir aos interesses de seus usuários, não ao contrário (PENNYCOOK, 1994; RAJAGOPALAN, 2005).

Ilustrando esse tipo de resistência talentosa, Rajagopalan (2005, p. 150) faz a seguinte citação de Caliban - personagem de Shakespeare, em sua peça *A Tempestade* -

⁴¹ É importante asseverar que, a meu ver, um problema igualmente relevante a ser considerado no Brasil é o não acesso, para determinadas camadas sociais da nossa população, à palavra escrita em LM. Os dados desta pesquisa, como discutirei mais adiante, revelam, por exemplo, que mais de 50% dos entrevistados nunca consultaram a 'internet'; cerca de 65% não leem ou escrevem 'emails' e apenas 25% têm computador em casa.

que, para o nosso autor, poderia ser o porta-voz de todos os povos pós-coloniais que almejam libertar-se da herança colonial,

*You taught me language; and my profit on't
Is, I know how to curse; the red plague rid you,
For learning me your language!*

[Você me ensinou sua língua; e o que eu lucrei daquela experiência é que hoje sei como rogar-lhe uma praga (em sua própria língua); a peste vermelha o afaste por ter me ensinado sua língua].

Diante de um tema urgente à espera de atitudes engenhosas, não tenho dúvidas de que a educação linguística, em geral, e, particularmente, os letramentos em inglês, pode fincar um esteio de porte nessa empreitada, pois, a exemplo de Rajagopalan (2005, p. 14), creio que uma ação eficiente consistiria em “(...) *empoderar*⁴² o aprendiz de língua estrangeira – auxiliando-o a *dominar a língua estrangeira*, em vez de *se deixar ser dominado* por ela” [ênfase do autor].

Entretanto, a meu ver, caberia aqui problematizar, a partir de Maher (comunicação pessoal), o uso do termo ‘empoderar’ pelo autor, ou seja, “a aprendizagem do inglês *per se* permitiria ‘empoderar’ de fato os sujeitos (inclusive os alunos deste estudo) ou a ‘equiparação de oportunidades’ de sujeitos em situação de desvantagem social, política, econômica dispensariam outras ações que não as voltadas apenas para eles (educação do entorno)?”. Convém ponderar, portanto, que “a necessidade do ensino de inglês tem que ser filtrada por uma perspectiva crítica em relação ao papel que essa língua representa hoje em dia” (MOITA-LOPES, 2005, p. 2).

Investigar o papel do inglês no processo de globalização, a fim de desvendar as consequências desse processo para comunidades e indivíduos, é uma tarefa que reputo de central importância ao âmbito da Linguística Aplicada como um todo e ao escopo deste estudo, em especial. Assumo tal ponto de vista, fundamentada em debates recentes sobre os usos irrestritos do inglês, em instância planetária, que trazem à baila novas percepções sobre aos rumos do ensino-aprendizagem do *English as a Foreign Language* [inglês como

⁴²Segundo Sasaki (1997), empoderamento [‘empowerment’, em inglês] é termo de uso empresarial que pode ser também traduzido como ‘energização’, ‘fortalecimento’, ‘potencialização’, servindo para exprimir, no caso do exemplo dado, *uma equiparação de oportunidades* [ênfase minha].

língua estrangeira], (doravante, EFL). Vejamos, então, uma das formas de abordar a questão, a partir de proponentes do *English as a Lingua Franca* [inglês como *lingua franca*], (doravante, ELF). termo *lingua franca* se refere geralmente a uma língua aprendida, além de por seus falantes nativos, para o comércio internacional e outras interações mais extensas. Adquiriu este sentido por extensão da **Lingua Franca** - sem acento no 'i' - (vinda do latim, significa *Lingua Franca*) que foi uma antiga língua, usada na região do Mar Mediterrâneo do século XIV (ou mesmo antes) até hoje. A *Lingua Franca* era conhecida pelos marinheiros mediterrâneos, incluindo os portugueses. Quando os portugueses começaram a explorar os mares da África, América, Ásia e Oceania, eles tentaram se comunicar com os nativos misturando uma versão da *lingua franca* influenciada pelo português com as línguas locais. Quando navios ingleses e franceses chegaram para competir com os portugueses, a tripulação tentava aprender esse "Português quebrado".

Através de um processo de mudança, a *lingua franca*, junto com o vocabulário português, foi substituída pela língua dos povos em questão. No Império Romano e no milênio seguinte a *lingua franca* foi o **Grego** no oriente e o **Latim** no ocidente. O **Francês** serviu de *lingua franca* em seguida, sendo a língua da diplomacia na Europa a partir do século XVII e por isso ainda é a língua de trabalho de instituições internacionais e é visto em documentos variando de passaportes a correio aéreo. Na maior parte da Ásia, África e partes da Oceania e Europa o **Árabe** foi *lingua franca* desde o séc. VII. O **Alemão** serviu de *lingua franca* em grande parte da Europa durante os séculos XIX e XX, especialmente em negócios. O **Português** serviu de *lingua franca* na África e Ásia nos séculos XV e XVI. O **Inglês** é a *lingua franca* atual no mundo dos negócios internacionais no ocidente e na diplomacia⁴³.

⁴³ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lingua_franca>. Acesso em: 18/08/2007.

3.1.1 O inglês como *lingua franca*: formas de resistência ao imperialismo linguístico e o futuro dos letramentos em inglês como língua estrangeira

Na opinião de vários estudiosos, tais como Erling (2004, 2005), Graddol (2006), Jenkins (2006), Rajagopalan (2005), Seidlhofer (2005), estamos presenciando a emergência de uma nova língua, ou melhor dizendo, de um fenômeno linguístico *sui generis*. Em outras palavras, essa língua inglesa que hoje está servindo como um veículo de comunicação e intercompreensão entre os diferentes povos ao redor do mundo (‘realidade’ do inglês), não pode ser confundida com aquela língua inglesa que se fala em países que a usam como ‘primeira língua - L1’ (inglês ‘real’).

A esse respeito, Kachru (1992) argumenta que os falantes da língua inglesa podem ser classificados em termos de três círculos concêntricos (respectivamente, de dentro para fora), a saber: (i) o ***Inner circle*** - compreende países como UK, USA, Austrália, Canadá, que usam o inglês como língua oficial (ENL – *English as a Native Language* [Inglês como língua nativa ou ‘primeira língua’ - L1]); (ii) o ***Outer circle*** – categoria usualmente referida como “World Englishes” [inglese mundiais] – designa países como a Índia, Nigéria etc., em que o inglês adquiriu o *status* de língua oficial, cooficial ou língua subsidiária (ESL = *English as a Second Language* [inglês como segunda língua – L2]); (iii) o ***Expanding circle*** - corresponde a todos os outros países, como o Brasil, por exemplo, em que o inglês é usado/aprendido como língua estrangeira (EFL= *English as Foreign Language* [inglês como língua estrangeira]).

Hoje, esse último círculo inclui a grande maioria dos falantes de inglês ao redor do mundo, ultrapassando de modo significativo os dois círculos anteriores. Isso quer dizer que as interações em inglês ocorrem, principalmente, na esfera do EFL. Ademais, pode-se considerar que, se o inglês não é a língua mais falada no mundo, ele é sim a ‘lingua franca’ internacional mais usada hoje no planeta (GRADDOL, 2006; SEIDLHOFER, 2005). Num exemplo mais restrito, dados estatísticos revelam que, hoje, em cada quatro usuários do inglês, apenas um é falante nativo dessa língua (ERLING, 2005; SEIDLHOFER, 2005). Ainda, de acordo com Graddol (2006), 74% dos contatos realizados em inglês acontecem

entre falante não- nativo/falante não-nativo, em contraste ao reduzido índice de 4% das interações nessa língua, que ocorrem entre falante-nativo/falante-nativo; os contatos restantes, na ordem de 22%, acontecem entre falante-nativo/falante não-nativo.

Em termos concretos, isso significa dizer que os contatos estabelecidos em inglês ocorrem, prioritariamente, entre falantes não-nativos que, em muitos casos, sequer compartilham a mesma ‘língua materna’ ou têm uma ‘cultura nacional’ em comum (JENKINS, 2006; SEIDLHOFER, 2005). Logo, é preciso atentar para o fato de que o inglês funciona na contemporaneidade como uma *lingua franca global*⁴⁴, carregando em seu bojo um hibridismo inevitável, isto é, transformações que talvez ocorram em todas as línguas do mundo, mas que ganham intensidade naquelas que travam um contato direto e permanente com as outras, tal como é a realidade da língua inglesa. Esse é, afinal, como diria Rajagopalan (2005, p. 155), “o preço que todo e qualquer idioma tem de pagar ao se transformar em língua franca”.

Nesse cenário, toma vulto a gama de opiniões em prol de que não se pode simplesmente virar as costas para a realidade do funcionamento do inglês como uma *lingua franca global*, sobretudo, quando a alma do problema é o fato de os contatos verbais entre falantes não-nativos suplantarem largamente aqueles realizados entre seus falantes nativos, conforme Erling (2004), Graddol (2006), Jenkins (2006), Seidlhofer (2005), entre outros. O quadro de extraordinária diversificação do inglês, acoplado à preocupação de estudiosos em entender como falantes não-nativos usam essa língua entre si, compõe hoje um amplo campo da pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de ELF, provavelmente, a mais radical e controvertida abordagem que emerge em nossos dias, segundo classificação de Graddol (2006).

Em resposta ao forte apelo quanto à necessidade de estudos sistemáticos que possam iluminar aspectos cruciais referidos ao ensino-aprendizagem do ELF, diversos trabalhos empíricos vêm sendo realizados, em diferentes níveis de sua descrição

⁴⁴Erling (2005) esclarece que para se referir ao papel exercido pelo inglês no mundo globalizado, variados nomes têm sido propostos, tais como: *English as an international language – EIL* ; *English as a lingua franca – ELF* ; *Global English*. Posso acrescentar, ainda, *World English* (RAJAGOPALAN, 2005).

linguística⁴⁵. Nessa perspectiva, os partidários dessa nova abordagem têm apontado que as prioridades convencionalmente estabelecidas para o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira deveriam ser reavaliadas a fim de se adequarem melhor à realidade sócio-cultural dos aprendizes.

Em detrimento da pretendida competência do falante-nativo ideal, é a inteligibilidade que passa a ocupar posição central, na área de ELF. Desse modo, exigir que o aprendiz produza certos padrões linguísticos fonológicos, tais como a articulação do “th”, como uma fricativa interdental⁴⁶, representaria, no mínimo, uma luta inglória (já que o aluno - e, quiçá, o próprio professor, quando esse também não é falante L1 da língua-alvo – raramente alcançaria produção idêntica à do falante-nativo). Sem contar que pronunciar o ‘th’ com o ‘sotaque’, por assim dizer, do ‘inglês de cada um’, não causa impedimento qualquer à compreensão intercultural, como têm demonstrado os estudos na área de ELF (GRADDOL, 2006; JENKINS, 2006; SEIDLHOFER, 2005).

Focalizando aspectos linguísticos léxico-gramaticais, as análises de interações registradas em ELF, reunidas no *corpus* do projeto VOICE, mostram claramente que, de modo geral, os falantes de inglês como língua estrangeira deixam de usar o ‘s’ na 3ª pessoa do singular, para o verbo no presente do indicativo (i.e., “Márcia ‘love’ André” substitui “Márcia loves André” - considerada a forma padrão), um outro aspecto que também não afeta em nada a intercompreensão entre falantes não-nativos em situações de comunicação linguística (SEIDLHOFER, 2003).

No entanto, outras especificidades, tais como a simplificação de *consonants clusters*⁴⁷, contribuem para problemas de entendimento/intercompreensão entre os usuários

⁴⁵De acordo com Seidlhofer (2005, 2003), existem atualmente trabalhos em áreas diversas de estudos do ELF, tais como: fonologia, pragmática, léxico-gramática. Além desses, outros *corpus* de ELF estão em processo de compilação e análise, como por exemplo, o projeto ELFA - *English as a ‘lingua franca’ in Academic settings* e o projeto VOICE – ‘Vienna-Oxford International Corpus of English’.

⁴⁶Uma fricativa ‘interdental’ é sempre produzida mediante o posicionamento da língua entre os dentes superiores e inferiores (como na palavra ‘teeth’ [dentes], por exemplo).

⁴⁷*Consonants clusters* são os agrupamentos de consoantes sem que haja a presença de vogais entre elas (i.e., os agrupamentos consonantais /spl/ e /ts/ ilustram as ‘consonants clusters’ da palavra ‘splits’).

de ELF (SEIDLHOFER, 2005, 2003). Além dos previamente mencionados, os estudos na área de ELF têm focalizado ainda as estratégias pragmáticas requeridas à comunicação intercultural. Enfim, essas e outras descobertas estão permitindo a identificação de ‘um núcleo duro da *lingua franca*’ (LFC –*Lingua Franca Core*) que, por sua vez, fornece parâmetros para a elaboração de materiais didáticos e avaliativos (JENKINS, 2006; SEIDLHOFER, 2003).

Também, vale ressaltar, não é o modelo objetivado na área de ELF, a perfeição idealizada do falante-nativo, característica bastante marcante no campo do EFL. Ao contrário, essa visão toma como referência aquele aprendiz que seja capaz de assegurar a sua identidade nacional - já que é também falante da sua própria língua -, ao mesmo tempo em que se apropria de capacidades suficientes para a construção negociada de sentidos com outros falantes de inglês (e de outras línguas). De fato, as proposições do ELF, sensíveis às contradições linguístico-culturais, parecem abortar a supremacia do inglês em favor da equipolência entre as línguas/culturas em jogo. Pois, nesse contexto, como asseveram Cox e Assis-Peterson (2007, p. 28),

nada menos apropriado para lidar com as interações culturais e linguísticas desencadeadas nos cenários das migrações e da globalização do que fazê-lo a partir de um ponto de vista purista e conservador, interpretando a relação entre a cultura e a língua do centro e as culturas e línguas das periferias como uma sentença de morte para as últimas.

Creio poder afirmar, então, que essa nova visada do ELF, ao analisar a situação global do inglês, não representa apenas uma moda a mais na educação linguística, uma vez que é fundamentada em causas profundamente mais sérias. Sendo mais clara, estamos fartos de saber que, na verdade, as bases em que se assenta o EFL não são meramente educacionais, mas uma questão política e econômica (CANAGARAJAH, 1999; PENNYCOOK, 1994; RAJAGOPALAN, 2005, 2001).

Acerca dessas noções, Canagarajah (1999) expõe interessantes ideias relativas ao ensino de inglês como língua estrangeira em comunidades pós-coloniais, as quais ele denomina de ‘periféricas’, em contraposição ao poder hegemônico de potências mundiais, as quais ele denomina de ‘centro’. Ou seja, Canagarajah sugere que as estratégias criativas

empregadas por professores e alunos de comunidades periféricas, para usarem a língua inglesa de modo a suprirem suas necessidades específicas, é uma forma eficaz de resistência ao imperialismo linguístico, fenômeno que, como já foi mencionado anteriormente, muitos estudiosos têm apontado como sendo uma consequência da indústria do EFL.

Em suma, para o nosso autor, o principal desafio de comunidades periféricas, no sentido de evitar uma atitude de vassalagem ao imperialismo linguístico, consistiria justamente em uma conscientização da ideologia que subjaz à expansão do inglês ao redor do mundo. Isso porque, de acordo com Canagarajah (1999), tal questão nem sempre chega a ser capturada em toda a sua plenitude, por parte de alguns estudiosos, tais como Pennycook, por exemplo, que pensam o assunto sob a perspectiva de comunidades do ‘centro’, das quais são oriundos.

Pelo que precede, ainda que não sejam adotadas em sua integridade, as ideias colocadas em pauta pelos proponentes do ELF, sem dúvida, trazem influências decisivas para o futuro dos letramentos em inglês como língua estrangeira. O mais importante, no caso, é assegurar que os profissionais na área de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira⁴⁸ redimensionem suas práticas de modo a afastá-las da ideologia que tem privilegiado o ensino do inglês a partir de normas ditadas pela variedade do inglês como L1 (*Inner circle*). Não se pode perder de vista, outrossim, que a língua deve ser ensinada como um veículo para a comunicação intercultural, análise crítica e, quando se fizer necessário, como uma forma de resistência digna (CANAGARAJAH, 1999; ERLING, 2004; RAJAGOPALAN, 2005).

Em síntese, sob o ponto de vista do ELF, o ‘imperialismo linguístico’ do inglês fica inevitavelmente alquebrado, quando o próprio inglês se torna ‘plurilíngue’, refletindo e incorporando vários elementos das sociedades, multilíngues e multiculturais, que

⁴⁸Carvalho (2007a, 2007b), por exemplo, vem realizando, desde 1999, um trabalho pioneiro no Brasil, a partir do assessoramento a professores de uma escola bilíngue que funciona em regime de imersão. O objetivo maior da pesquisadora é, através da introdução da linguagem artística como canal de expressão da identidade cultural, alimentar o vínculo da cultura brasileira com o professor (nativo ou não), uma vez que é ele quem vai, por identificação, transmitir essas tradições culturais ao aprendiz.

ativamente o usam e o transformam. Ou, como diriam Cox e Assis-Peterson (2007, p. 28), à maneira de Canevacci, “não se pode subestimar o potencial mutante das línguas locais (...) no fluxo do vernáculo, um fluxo antropofágico, as palavras estrangeiras são devoradas, remastigadas, absorvidas e vomitadas não como palavras castiças, mas palavras mestiças”. Sendo assim, ignorar as especificidades de contextos sócio-histórico-culturais é renunciar a toda e qualquer possibilidade de compreender como sujeitos de carne e osso resolvem se engajar em situações concretas de construção da língua estrangeira. Logo, é preciso avaliar os processos de letramento em inglês como *práticas sócio-culturalmente*⁴⁹ *situadas*, como procederei no próximo tópico.

3.2 Os letramentos em inglês na sala de aula: práticas sócio-culturalmente situadas

Se fui clara nas discussões que entabulei até aqui, poucos haveriam de discordar que “as funções do letramento diferem de contexto para contexto porque são sempre culturalmente situadas” (MAHER, 2007, p. 8). Considerar que a sala de aula é uma ‘comunidade de práticas situadas’ requer o entendimento de que cada uma delas funciona sob a batuta de padrões indissociáveis de práticas sociais apropriadas pelos seus membros, ao longo da sua existência, em suas comunidades de origem. Tal bagagem não é passível de ser descartada quando o aluno adentra a sala de aula. Como salienta Goulart (2003, p. 100), a esse respeito,

receber um grupo de alunos numa sala de aula é entrar em contato com muitos sistemas de referência⁵⁰ mais ou menos diferenciados; fator que fica na dependência das origens e das histórias individuais, sociais e culturais dos alunos. Os modos como os alunos expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar

⁴⁹Concordo com Cox e Assis-Peterson (2007, p. 33) que o “cenário da globalização, com sua ideologia capitalista, possibilitada, sobremaneira, pela comunicação em tempo real, que comprime e supera as distâncias espaciais e as separações entre os povos, necessariamente, nos desloca da visão ortodoxa de cultura como um sistema fechado, confinado a um grupo social nos limites de um território (...) Agrada-nos a ideia de pensar a cultura como conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais, uma vez que, por esse ângulo, podemos aninhar a heterogeneidade, o inacabamento, as fricções e a historicidade no âmago do conceito”.

⁵⁰De acordo com a autora, *sistemas de referência* são interpretações possíveis que grupos humanos organizam do mundo e de aspectos do mundo e podem/devem ir se tornando cada vez mais abrangentes.

seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais histórica e culturalmente formados. A linguagem tem papel fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção de suas marcas de pertencimento a determinado grupo social.

Portanto, é crucial computar que o grau de compreensão ou de sucesso alcançado por esses membros na realização de suas atividades em sala de aula é moldado pelos modos de funcionamento desse contexto específico – considerado um espaço dinâmico para a atividade sócio-cognitiva. Ou seja, os processos de aprendizagem estão irremediavelmente relacionados aos contextos intersubjetivos nos quais eles se inserem. Essas constatações apontam para a necessidade de perspectivas que possam iluminar a compreensão da vida de sala de aula, como discursivamente construída pelos seus membros.

O pressuposto de que o exame do padrão interacional de sala de aula pode propiciar a compreensão da constituição do conhecimento de LE é uma posição que vem sendo defendida ao longo da tradição de pesquisas realizadas ‘na’ sala de aula, por vários estudiosos (ALLWRIGHT, 1989; BELLACK *et al*, 1973[1966]; LIER, 1996). De um modo geral, conforme discutido por Moita-Lopes (2001[1996]), os modelos de pesquisa sobre interação têm dirigido o foco diferentemente para o aluno, para o professor ou para ambos. Inicialmente, dentro de uma perspectiva marcadamente behaviorista de aprendizagem, houve a predominância da pesquisa denominada de processo-produto, cuja ênfase era a investigação das ações do professor e sua consequente influência na aprendizagem do aluno. Assim, o foco privilegiado era as categorias de fala, como, por exemplo, tipos de questões e reforço positivo pelo professor. Posteriormente, já dentro de uma tendência mais cognitivista de aprendizagem, o foco da investigação voltou-se para o papel do aluno, com o fito de entender seus processos mentais de aquisição de conhecimentos.

Sob o signo de visões discursivas de aprendizagem, a investigação da interação da sala de aula toma como base discursos constituindo conhecimentos, ou seja, o foco é o próprio fluxo de discurso e da interação. Nessa linha de trabalho, são referências

importantes no ensino-aprendizagem de línguas os trabalhos de Batista (2001[1997]), Bortolotto (2001), Costa (2000), Fontana (1997[1993]), Macedo (2005), Matêncio (2001), Moita-Lopes (2002), Rojo (2007a, 2007b, 2001b, 2000), dentre outros. Especificamente na área de LE, podem ser citados, por exemplo, os trabalhos de Carvalho (2003), Cristovão (1996), Fontes (1996), Piesco (1999), Terra (2003), cujos dados de pesquisa são provenientes de sala de aula de inglês, procurando levantar indícios que deem conta da forma pela qual o discurso se constitui e é constituído na situação de produção e do seu papel no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Identificando a sala de aula como um espaço discursivo difícil de situar, tendo em vista a mescla de textos e gêneros que nela circulam, Rojo (2001b) sugere, como um recurso fértil de investigação dos processos de construção dos letramentos, a análise enunciativa de processos interativos em sala de aula, re-enfocando-os como diferentes *gêneros escolares* (modos de comunicação no interior da escola, eminentemente orais: definições, explicações, exposições) e *gêneros escolarizados* (aqueles que a escola usa como objeto - ou conteúdo - de ensino, principalmente, da escrita).

Essa ênfase dada à natureza social e interativo-discursiva na produção do conhecimento, conforme discussões apresentadas no capítulo 1 deste trabalho, leva-me a interpretar os processos de letramento em LE como a apropriação de práticas culturais, dependente da imersão do indivíduo em esferas de atividade histórico-culturalmente definidas, possibilitada pela mediação instrumental (técnica e semiótica)⁵¹ e dialógica. A construção dos letramentos ocorre, dessa forma, no espaço da intersubjetividade e da interdiscursividade, pois, ao mesmo tempo em que se constitui, o sujeito constitui também o outro, em termos bakhtinianos. Os processos de letramento em LE ainda, em termos vygotskianos, envolvem mecanismos complexos de reestruturações que são gerados em dinâmicas interativas entre indivíduos concretos, socialmente situados.

Estribando-me nas noções anteriores, os processos de letramento em língua estrangeira são assumidos, neste trabalho, como uma realização social de um grupo. É nesse sentido que argumento, com Macedo (2005, p. 43), que nas práticas de

⁵¹Cf. Lantolf (2000); Ohta (2000).

linguagem/letramento de sala de aula, os participantes vão tecendo os sentidos e significados de acordo com as relações que cada um deles estabelece com a língua, “com o tema sobre o qual se fala ou se escreve, se ouve ou se lê”. Não se ignora, nesta pesquisa, que esses sentidos e significações produzidos nos processos de letramento em LE tomam como ponto de apoio os conhecimentos já constituídos em seus grupos sociais, em especial aqueles apropriados em língua materna. Aliás, como bem salienta Revuz (1998, p. 217) “o aprendiz em seu primeiro curso de língua, já traz consigo uma longa história com *sua* língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira”.

Bem de acordo com essas noções, encontram-se importantes aspectos que podem iluminar as indagações que deram origem a esta tese de doutorado: buscar a compreensão das inter-influências entre letramentos constituídos pelos aprendizes em LM e práticas de letramento na aula de inglês. Nesse sentido, estudiosos da área têm crescentemente aderido à ideia de que valorizar o papel da LM na aprendizagem da LE é um primeiro passo para desbravar o intrincado percurso da apropriação da linguagem em LE. No entanto, nem sempre foi assim: a depender da época, tratamentos diversos têm sido atribuídos às relações LM/LE, como discutirei em seguida.

3.3 As relações LM/LE: novos olhares sobre um antigo debate

Atrelados à visão de ensino-aprendizagem de língua estrangeira mais saliente em cada momento histórico, têm-se atribuído papéis controvertidos às relações LM/LE ao longo do tempo. O que se verifica, então, é um movimento pendular que ora aponta para a língua materna como o ponto de referência (Método de Tradução e Gramática) e que ora, em contrapartida, postula a sua exclusão total da esfera de alcance do aprendiz, já que a LM é considerada uma vilã, um fator de impedimento à apropriação da LE (Método Direto), havendo, ainda, situações em que a LM é meramente tolerada, por assim dizer, em algumas metodologias comunicativas⁵². Mais recentemente, em uma perspectiva sócio-histórica/sócio-cultural de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, um dos

⁵²Para aprofundamento da questão, consultar autores como: Brown (1994), Delibo (1999), Ellis (2001[1994]), Leffa (1988), Lightbown e Spada (1998[1993]), Nunan (1999, 1992, 1991), Santana, 2007, entre outros.

pressupostos básicos assumidos é o de que a apropriação de novos conhecimentos é baseada em conhecimentos já adquiridos, ou nos dizeres de García (1998, p. 11), “tratar-se-ia de construir os novos conhecimentos sobre os atuais, do ponto de vista da aprendizagem ou de uma ajuda a esse processo de construção do ponto de vista do ensino”. É nesse contexto que importantes estudos de pesquisadores brasileiros sobre a temática em pauta fornecem dados relevantes para esta investigação, como passo a destacar.

Castro (2002), dentro de uma perspectiva vygotskiana, realiza uma pesquisa visando a examinar e compreender as maneiras como alunos de um curso de Letras controlam sua aprendizagem da LE (no caso, inglês), com foco no papel desempenhado pela LM (no caso, português), no processo. A pesquisadora constata que esses alunos de Letras apoiam-se amplamente no sistema gramatical da LM para romper o código da LE e para produzi-la, isto é, esses alunos tentam interpretar e produzir a segunda língua à luz do sistema gramatical da língua materna.

Compreender os modos de utilização da LM, para propósitos sócio-interacionais, na sala de aula de LE, constitui um outro aspecto que vem despertando a atenção de pesquisadores e professores, tais como Carvalho (2003), Quast (2003), Terra (2005, 2004, 2003), entre outros. O escopo dessas investigações, geralmente, focaliza a co-construção da LE por professores e alunos, buscando identificar o papel desempenhado pela LM na dinâmica interativa de sala de aula, analisando, por exemplo, a quantidade de LM usada em proporção à LE, os objetivos a que servem tais usos, os efeitos provocados nos padrões interacionais da classe, entre outros.

Terra (2003, p. 133-134), em um estudo realizado com adultos, funcionários de uma empresa hoteleira, constata que uma contribuição bastante contundente da LM refletiu-se em mudanças dos padrões interacionais de sala de aula. Os resultados dessa pesquisa apontam que o uso da LM viabilizou, essencialmente, chances para o engajamento sócio-interacional dos participantes, oferecendo oportunidades de jogos de linguagem, conferindo dinamicidade ao ambiente e promovendo o desempenho discursivo em LE dos alunos. Ao propiciar as alternâncias de linguagem, a LM mostrou-se, portanto, fundamental à

disseminação do poder em sala de aula, tradicionalmente concentrado na figura do professor que, assumindo todo o controle da situação, cala a voz do aluno.

A partir de um enfoque enunciativo-discursivo, há pesquisas que mostram a importância da LM na aprendizagem de LE. Apoiada na teoria de gêneros bakhtiniana, Silva (1997) desenvolve um estudo com seis crianças entre 10-12 anos, cujos resultados revelam que o *gênero conto de fadas*, já constituído em LM, torna-se um recurso mediacional importante para a construção do conhecimento em LE. Fontes (1996), realizando um estudo em um instituto de idiomas, analisa a produção escrita em L2, de dois sujeitos-focais. Os resultados da pesquisa mostram que a L1 exerce um papel relevante, em vários momentos desse processo, pois, aspectos essenciais para o desempenho da produção escrita em L2 foram viabilizados com o apoio da L1.

Com base em teorias do discurso e da psicanálise, existem trabalhos de diversos pesquisadores problematizando a relação que se apresenta entre língua materna e língua estrangeira, exigindo entre elas uma relação de conflito (CORACINI, 2007, 2003; GRIGOLETTO, 2001). Nessa linha de pensamento, como afirma Coracini (2003, p. 153),

(...) trata-se de compreender que a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui.

Especificamente buscando mostrar as influências de letramentos constituídos em LM nos processos de letramento em LE, posso citar o trabalho de Seabra (2007), que aponta para o fato de que a aprendizagem da língua estrangeira se apoia no nível de desenvolvimento da língua materna. A referida autora desenvolve a sua pesquisa de Mestrado em um Instituto de Idiomas localizado no interior de São Paulo, durante curso de inglês de nível intermediário, ministrado pela própria professora-pesquisadora. Os sujeitos-focais foram quatro aprendizes-adultos com letramento escolar de nível superior em diferentes áreas do conhecimento. De acordo com os dados analisados, a pesquisadora identifica que, por estabelecerem uma relação profunda com a escrita e seus usos sociais em LM, os alunos conseguem interpretar textos escritos em LE, construindo sentidos que

não estão ligados estritamente ao nível linguístico, mas constituídos em nível sócio-cultural, ou seja, inseridos em um contexto sócio-histórico determinado.

Vale ressaltar que os estudos na área da educação bilíngue também têm trazido elementos contundentes para iluminar as relações L1/L2, no processo do desenvolvimento da linguagem. Nincao (2007), por exemplo, realiza uma pesquisa para investigar o processo de produção de textos em língua indígena, por parte de professores Terena do município de Miranda, Estado do Mato Grosso do Sul. Os resultados encontrados evidenciam que há uma conjunção entre as práticas de letramento nas duas línguas em questão, isto é, Português (LE) e Terena (LM), na comunidade bilíngue estudada.

Defendendo que em contextos bilíngues, as línguas não ocupam compartimentos isolados, e baseada em evidências empíricas, Maher (2007, p. 3) é categórica em afirmar que “quanto maior o investimento pedagógico na língua materna, mais facilidade terá o aluno de se desenvolver em sua segunda língua”. Por isso, como explicita essa autora, é fulcral entender que, no caso dos processos de letramento em LE, é importante que se promova um *bilinguismo aditivo*, ou seja, a língua em processo de construção, a língua-alvo, deve ser adicionada ao repertório comunicativo do aluno, sem, contudo, deixar de se investir no aumento de competência de uso da *língua materna*. Além disso, como nos lembra Maher (2007, p. 74-75), “o funcionamento discursivo do sujeito bilíngue *prevê* a utilização de mudança de *código* (*code-switching*) e empréstimos linguísticos (*borrowings*)” [ênfase da autora], justamente porque, ao contrário do monolíngue, “um ‘bom’ bilíngue” tem competência para transitar de uma língua para outra.

Em síntese, os estudos aqui mencionados corroboram os pressupostos de Vygotsky (2000b[1934], p. 137), para quem, as implicações mútuas entre LM/LE seriam profundas. Como diz esse autor,

o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro - uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à conscientização das suas operações linguísticas.

As afirmações de Vygotsky parecem implicar, então, que, se por um lado, quanto maiores forem os níveis de conhecimentos apropriados na primeira língua, maiores seriam as probabilidades de sucesso no aprendizado da língua-alvo. O oposto, por outro lado (e por extensão), também seria verdadeiro. Conseqüentemente, a afirmação de Vygotsky coloca em pauta questões mais amplas a serem consideradas, pedagogicamente, tais como as implicações da escolaridade/letramentos em LM, na aprendizagem da LE, que merecem maiores investigações.

Sendo esse o objetivo que intento cumprir, penso que para forjar a ‘chave’ do tamanho adequado à realização de tarefa tão complexa como essa, um procedimento crucial a ser tomado seria primeiramente explicitar o que se está entendendo, neste trabalho, por ‘letramentos em língua materna (LM)’.

Apontam-se (MOITA-LOPES e ROJO, 2004; PCN, 1998) que o processo de construção de significados de natureza sócio-interacional é possibilitado pela mobilização de conhecimentos que servem aos usos da linguagem que podem ser entendidos como envolvendo: a) conhecimento sistêmico (envolve os vários níveis de organização linguística: léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos); b) conhecimento de mundo (construídos ao longo de experiências pessoais vividas pelo indivíduo que permitem a escolha de um referencial sobre coisas e ações no seu entorno); c) o conhecimento de organização dos textos/gêneros (refere-se a convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos: escrever uma carta, contar histórias, conversar com o médico etc). Além desses, como enfatizam (MOITA-LOPES e ROJO, 2004, p. 21), “outros conhecimentos de meios semióticos estão ficando cada vez mais comuns no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos”.

Em seu conjunto, portanto, todos esses conhecimentos funcionam como formações interativas e interdependentes de organização social e de produção de sentidos no ato de se ‘tornar letrado’. Quer dizer, preparam o indivíduo para o engajamento discursivo, balizando os seus processos de interpretação de como participar em diferentes

práticas de letramento e em *eventos de letramento* que têm lugar nas diversas esferas sociais da atividade humana.

Convém insistir que os letramentos são plurais, isto é, variados e diversificados mas sócio-culturalmente situados; sendo assim, sempre exigirão dos indivíduos formas de ‘ação tática’ (MARCUSCHI, 2005) na seleção daqueles mais adequados a algum objetivo particular em situações específicas, dentro do espectro das práticas, de gêneros e textos que estão envolvidos em práticas diversas de culturas diversas (ROJO, 2007[a sair]). Assim, tomo neste estudo, como uma forma organizadora dessa ampla diversidade de ‘letramentos em LM’, a noção de “âmbitos de letramento” (ROJO, 2007 [a sair]), os quais são aqui elencados, seguindo como modelo a classificação da pesquisa do INAF, como “doméstico, do trabalho, do lazer, da participação cidadã, da educação, da religião” (RIBEIRO, 2003, p. 21).

Por sua vez, os referidos ‘âmbitos de letramento’ não devem ser pensados como superestruturas canônicas, estáticas e puras mas como formações complementares, interdependentes e híbridas de organização social e de produção de sentidos. Isso significa entender, como exemplo, que no ‘âmbito doméstico’, verificam-se práticas letradas que não são propriamente ‘domésticas’, como é o caso da prática de letramento ‘dever de casa’, que envolve para sua realização letramentos do “âmbito da educação”, assim como no “âmbito da educação” podem estar imbricadas práticas de letramentos do “âmbito do lazer” como, por exemplo, a leitura de jornais e revistas; e assim infinitamente por diante, como evidencia a discussão dos dados (i.e., capítulo 5).

Mais um exemplo que pode indicar essa mixagem de práticas letradas que transitam entre diferentes ‘âmbitos de letramento’, são os ‘eventos de letramento’ que ocorrem tradicionalmente nas festas de Natal dos funcionários do hotel-T que dá contexto a esta pesquisa. Nessas ocasiões, são distribuídos aos participantes impressos de passagens bíblicas, digitados pela secretária da empresa, com trechos destacados em cores diferentes para serem lidos (em voz alta) respectivamente pelos homens e pelas mulheres (adultos e crianças) presentes. Vê-se então que no ‘âmbito do trabalho’ verificam-se práticas letradas ligadas ao “âmbito da religião”.

De extrema importância aqui, é entender que para que o ‘evento de letramento’ em questão aconteça, práticas de letramentos diversas/ multiletramentos são acionados pelos envolvidos: letramento digital (para digitar o texto); o uso de recursos multimodais (escolher fonte/tamanho – para facilitar a leitura do texto à noite -; definição de esquema de cores – para separar a fala dos homens e das mulheres); codificar e decodificar textos escritos; conhecimento das instâncias de produção do discurso (quem lê, quando e como). Em síntese, partindo da visão de letramento, tal como previamente discutido no capítulo 2 desta tese, defendo que não existe ‘o letramento em LM’ mas ‘multiletramentos em LM’, ou seja, um amplo leque de práticas sociais que envolvem intrinsecamente a ‘escrita’, as quais não se desvinculam de contextos históricos, econômicos, políticos, educacionais e sócio-culturais nos quais os sujeitos operam.

Por fim, tratando da questão que me aflige: “como se relacionam letramentos em LM & letramentos em LE’?”, com base nas noções anteriores, é possível afirmar que o conhecimento de mundo e o de texto/gêneros seriam construídos, sobretudo, nos letramentos em LM, enquanto que o conhecimento sistêmico seria provido em situação de ensino/aprendizagem da língua estrangeira. É importante enfatizar também que, a partir do conceito de ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento), proposto por Vygotsky (2000a[1930]), defende-se aqui que os letramentos já adquiridos em LM são aqueles que se encontram na Zona de Desenvolvimento Real (letramento digital, letramento escolar, letramento midiático etc.) que serviriam como instrumentos de apoio para novas construções no desenvolvimento proximal, inclusive no processo de aprendizagem de L2.

Por sua vez, conforme faz notar Vygotsky, no excerto apresentado anteriormente, existe um relacionamento de mútua constitutividade entre L1 e L2. Desse modo, assim como os letramentos em L1 podem dar suporte aos processos de letramento em L2, os letramentos apropriados em L2 também podem auxiliar as práticas de letramento em L1. Como um exemplo disso, posso citar, de acordo com relato de uma amiga, o caso de um usuário de computador que não baixava programas em L2 e que pedia tradução dos textos do Google para se inserir em práticas de letramento digital, até que aprendeu, a partir de explicações de sua namorada, a usar cognatos ou a memorizar termos em L2 para

utilizar programas a que antes não tinha acesso. Reafirmam-se então os letramentos como instâncias não estáticas mas complementares também entre línguas nacionais diferentes.

Para embasar as discussões deste terceiro capítulo, reconvoco a linha de argumentação na visada do inglês como *lingua franca*, para afirmar que o funcionamento de uma sala de aula de LE, como a que é o objeto desta investigação, não pretende alimentar o discurso preservacionista que acentua a desigualdade entre duas línguas – uma tida como alta e outra como baixa – usadas dentro das fronteiras de uma mesma comunidade discursiva (COX e ASSIS-PETERSON, 2007).

Isso porque, sendo alunos e professora membros da referida comunidade de práticas situadas de linguagem, isto é, da sala de aula de inglês em foco, sujeitos brasileiros, falantes de português como língua materna, em processo de sócio-construção dos letramentos em língua inglesa, o funcionamento discursivo nessa esfera de atividade pressupõe, para além dos movimentos de trânsito entre línguas, mestiçagens, sincretismos, hibridações⁵³, dentre outros termos, que convergem para o sentido de contaminação, de debordamento de fronteiras entre elas (CANCLINI, 2008[1989]; CANEVACCI, 1996; COX e ASSIS-PETERSON, 2007).

É esse vazar contínuo, contraditório e multiforme de uma língua em outra que, inevitavelmente, desvela a formação de ‘novas vozes sociais’, em termos bakhtinianos, permitindo à língua manter-se em movimento contínuo de transformações. Quero dizer com isso, que o contato entre línguas, decorrerá, necessariamente, em deslocamentos que irão

⁵³ Vale computar que termos como *sincretismo*, *mestiçagem* etc., empregados nesta tese, configuram-se como processos de hibridação, no sentido que lhes confere Canclini (2008[1989]). Esse autor prefere *hibridação*, em vez dos anteriormente mencionados, porque o termo designa um fenômeno cultural geral que abrange “diversas mesclas interculturais - não apenas as raciais, às quais costuma limitar-se o termo 'mestiçagem' - e porque permite incluir as formas modernas de hibridação, melhor do que 'sincretismo', fórmula que se refere quase sempre a fusões religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais" (CANCLINI, 2008[1989], p.19). Uma vez que os contatos interculturais sempre existiram, Canclini pondera que historicamente sempre ocorreu hibridação (debordamento de fronteiras entre culturas), no entanto, na alta modernidade, em que o fluxo de comunicação e informação é cada vez mais global e incontrolável, em virtude da revolução tecnológica, viagens de turismo, movimentos migratórios etc. intensifica-se o acesso de certas culturas aos repertórios de outras. Em muitos casos essa relação não é só de enriquecimento, ou de apropriação pacífica, mas conflitiva. Não por acaso, assevera Canclini (2008[1989], p. xxvii): “uma teoria não ingênua da hibridação é inseparável de uma consciência crítica de seus limites, do que não se deixa, ou não quer ou não pode ser hibridado”.

detonar aspectos sócio-culturalmente situados na produção de aprendizagens e conhecimentos da língua-alvo, no contexto investigado.

Apontando para semelhante linha de argumentação, Hornberger (2001, p. 452) propõe como ferramenta para investigação do ensino de línguas, em contextos bilíngues e multilíngues, a noção de ‘*continuum de bilinguagem*’, em que o ‘bilinguagem’ é definido como: “todas e quaisquer instâncias nas quais as comunicações ocorrem em duas (ou mais) línguas em torno do material escrito”. Assim, para a autora, a ideia de ‘bilinguagem’ conseguiria epitomar as relações entre línguas e educação, para aprendizes de L1 e L2, assim como o construto ‘*continuum de bilinguagem*’ forneceria bases para explorar as dimensões dessa aprendizagem. Nessa perspectiva, a noção de ‘continuum’, no dizer de Hornberger (2001, p. 452-453) “pretende conduzir à ideia de que, apesar de ser possível identificar (e nomear) pontos específicos referidos a cada um dos polos desse contínuo, tais pontos não são finitos, estáticos, ou discretos”.

Embora claramente descartando a noção de fronteiras rígidas entre línguas, a proposta de Horneberger peca, a meu ver, por recorrer à ideia do *continuum*, que, a exemplo das críticas referidas anteriormente ao ‘continuum’ proposto por Marcuschi (2001), se revela uma metáfora não produtiva, na medida em que permite evidenciar a (co)existência de dois polos inteiros, ainda que sejam consideradas as suas inter-relações. Por isso mesmo, não consegue alcançar o sentido de debordamento de fronteiras, de trânsito entre línguas (e de conhecimentos nelas constituídos) em estado de fluidez, a que me referi anteriormente, e que desejo apreender nesta pesquisa.

Isso requer entender então que as dinâmicas interativo-discursivas nas aulas de inglês que são aqui analisadas, em minha opinião, constituem ‘práticas/eventos de transletramento’, entendidos, na definição que me arrisco a cunhar, como “*cadeias discursivas, que se estabelecem entre línguas em estado de fluxo, inseridas em práticas letradas onde a escrita está ou não presente mas é sempre parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação*”.

A título de conclusão, julgo ser esclarecedor tecer mais algumas considerações acerca das principais inter-relações que foram possíveis estabelecer entre as vertentes que

compuseram o construto teórico adotado com o objeto de estudo em foco. Nesse sentido, é preciso atentar, que em seu conjunto, as abordagens priorizadas olham para a linguagem como mediadora das relações intersubjetivas a que o indivíduo tem (teve) de acesso ao longo da sua existência, ocupando, portanto, o papel fundante desse próprio sujeito. Nessas circunstâncias, em relação ao ensino-aprendizagem de LE, fica claro que ao chegar na sala de aula, o aluno já traz consigo uma longa história com a sua LM (REVUZ, 1998), um aspecto que deve ser valorizado e, certamente, nortear as práticas pedagógicas.

Ademais, em diversos sentidos, são inegáveis as convergências entre as vertentes selecionadas para este estudo: ‘conceitos cotidianos e científicos’ (em termos vygotskianos); ‘gêneros primários e secundários’ (bakhtinianamente falando), letramentos vernaculares e institucionalizados’ (conforme os Novos Estudos do Letramento); a proposta da aprendizagem/desenvolvimento como uma construção fundamentalmente social (Vygotsky) em suas relações com a visão do ensino-aprendizagem do inglês na perspectiva do ELF, portanto sócio-culturalmente situado, em articulação à noção de dialogismo bakhtiniano (interdiscurso), o emaranhado de vozes (linguagens sociais) que constitui o sujeito.

Todos esses construtos teóricos, em interanimação dialógica, trouxeram bases contundentes de sustentação para a melhor compreensão de como se relacionam LM/LE na prática, isto é, no espaço de ‘negociações’ e, em decorrência, de tensões e conflitos, mas também de superação, que é a aula de inglês analisada, como tentarei mostrar nos capítulos em que faço a discussão dos dados.

Encerro, então, a Parte I deste trabalho, em que discuti a fundamentação teórica que guiará as análises das interações que constituem as ‘práticas e eventos de transletramento’ na aula de inglês em foco, visando a identificar o papel de letramentos em LM nesse processo, bem como os efeitos discursivos que tais interações produzem.

Com isso posto, passo a focalizar a Parte II, reservada às questões metodológicas e à discussão dos resultados desta pesquisa.

PARTE II – QUESTÕES METODOLÓGICAS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta parte II do trabalho está dividida em quatro capítulos, a saber: a) **capítulo 4: a metodologia da pesquisa**; b) **capítulos 5, 6, e 7: discussão dos resultados**, cada qual destinado a responder a uma das três perguntas formuladas na introdução deste trabalho.

CAPITULO 4 – A METODOLOGIA DA PESQUISA

O capítulo 4 está organizado em seis seções: (4.1) A Linguística Aplicada como área de investigação; (4.2) o caráter metodológico da pesquisa; (4.3) os elementos da pesquisa; (4.4) os métodos e procedimentos de coleta de dados; (4.5) os métodos e procedimentos de análise dos dados; (4.6) procedimentos referidos à confiabilidade deste estudo.

4.1 A Linguística Aplicada como área de investigação

Frente à necessidade de buscar novos percursos para a Linguística Aplicada (LA), os anos 1990 destacam-se, sem dúvida alguma, como palco privilegiado de embates engendrados na tentativa de reverter a situação de outralidade da LA, em relação à Linguística. Pode ilustrar tal argumento a seguinte afirmação feita, há mais de duas décadas, por Celani (1992, p. 21),

está claro para os que militam na LA no Brasil que, embora a linguagem esteja no centro da LA, esta não é necessariamente dominada pela Linguística. Em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não apareceria na ponta de uma seta partindo da Linguística. Estaria provavelmente no centro do gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, entre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a tradução [...]. Do mesmo modo que a LA se torna independente da Linguística, desvencilha-se, também, da falsa identidade única com ensino de línguas, e, particularmente, ensino de línguas estrangeiras.

O excerto apresentado enfatiza que *a linguagem está no centro da Linguística Aplicada*. Reconhecer como verdadeiro que “todos os diversos campos da atividade

humana estão ligados ao uso da linguagem e que o caráter e a forma desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997[1929], p. 261) impõe, outrossim, a necessidade de considerar (pelo menos) outros dois fatores imbricados nessa questão: a) o fato de que a LA é um campo de estudos inextricavelmente vinculado a problemáticas sociais (CELANI, 2000; MOITA-LOPES, 2001[1996]); b) a assunção de que a multi/transdisciplinaridade revela-se como um traço irreversível da LA (CELANI, 1998; MOITA-LOPES, 2006; ROJO, 2006b; SIGNORINI, 1998, 2006 etc.).

Em função dessa condição de interface entre diferentes disciplinas, a LA de hoje é, em si, um território sem fronteiras demarcadas, logo, elástico e fluido, onde não há lugar para um princípio epistemológico único ou unificado. Isso porque é um campo em estado de vir-a-ser constante, no dizer de Signorini (2006, p.182), “constituído por percursos de investigação de natureza transdisciplinar, ou seja, por percursos de investigação que promovem o diálogo de uma construção teórico-metodológica com outra, muitas vezes produzida em outro campo”. Trata-se, portanto, de uma LA transgressiva que, mesmo não ignorando os atravessamentos disciplinares e a necessidade de transgredir fronteiras, coloca no centro de suas preocupações a importância de problematizar o próprio conhecimento que produz (PENNYCOOK, 2006). Em síntese, na visão de Moita-Lopes (2006), trata-se, por insólito que pareça, de uma *INdisciplina*.

Certo e notório é que ao âmbito de abrangência do campo aplicado dos estudos da linguagem, a cada dia, integram-se novos objetos de pesquisa, decorrendo na matização de relações da LA com diferentes disciplinas e teorias. Nessa perspectiva, a multiplicidade e complexidade do objeto como característica do trabalho transdisciplinar da LA tem provocado sérios deslocamentos que se revelam na tendência atual da área em circunscrever o seu objeto não mais em função do campo epistemológico das disciplinas de referência, mas sim na priorização do ponto de vista de que esse objeto seja (re)constituído através de mecanismos que permitam a sua “reinserção (...) nas redes de práticas, instrumentos e instituições que lhe dão sentido no mundo social” (SIGNORINI, 1998, p.13).

Com isso, é plausível afirmar, com Rojo (2006b, p. 257), que correntemente há “um consenso mais maduro da comunidade de LA sobre o que é fazer LA”. Trata-se de um fazer imbricado em questões sociais proeminentes e, nessa esteira, visivelmente cada vez mais descolado dos anteparos axiológicos privilegiados pela linguística, digamos assim, ‘de gabinete’. Na certa, por isso mesmo, Rajagopalan (2004, p. 217) tenha sido levado a ponderar os adventos dessa contrapartida, da LA sobre a Linguística, nos seguintes termos:

tenho defendido a ideia de que o campo de pesquisa e ação denominado ‘linguística aplicada’ é o único que parece oferecer algum tipo de alento em meio ao fracasso em lidar com o público. Isso porque, recém-emancipada do seu estatuto de apêndice da linguística teórica, a linguística aplicada se encontra hoje numa posição privilegiada para se envolver diretamente em questões de interesse imediato para a sociedade – questões essas que a disciplina-mãe, por decisão consciente e estratégica, descartou como indignas de sério exame.

Para todos os efeitos, a identidade contemporânea da LA passa ao largo daquela de apêndice da Linguística, como já foi mencionado anteriormente, isto é, “a tão decantada emancipação da linguística aplicada é hoje, sem sombra de dúvida, um fato institucionalmente consumado” (RAJAGOPALAN, 2003, p.107). De lá para cá, todas as discussões mais recentes na área têm defendido o ponto de vista segundo o qual a LA é pesquisa de natureza aplicada em Ciências Sociais, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social (MOITA-LOPES, 2001[1996]). É pesquisa aplicada, posto que o tipo de conhecimento produzido é essencialmente orientado para soluções de problemas no contexto de sua aplicação, isto é, voltado para a prática social e/ou para a ação, e não para a procura de princípios fundamentais *universais* – para serem aplicados posteriormente -, após a construção de uma dada teoria (PEDROSA, 2006).

Sobretudo, a pesquisa em LA centraliza o ‘interesse primário de conhecimento’, que abrangeria entender, explicar ou solucionar problemas e aprimorar soluções existentes (EVENSEN, 1998). Entretanto, cabe sublinhar, à LA interessa a resolução de problemas cuja relevância social comporte cacife suficiente para exigir respostas teóricas que possam agregar melhor qualidade de vida, ecologicamente falando, a

práticas sociais e a seus participantes (ROJO, 2006b). Sendo assim, não se trata meramente de investigar e descrever a linguagem em uso em esferas sociais da atividade humana (trabalho, escola etc.), mas de identificar problemas discursivos existentes que, uma vez solucionados, possam erigir conhecimentos, promover o dialogismo, desobstruir fluxos discursivos, dentre outros aspectos (ROJO, 2006b). Em vista disso, de acordo com Signorini (1998, p. 101)

a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa justamente de seguir essas redes, de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes. Daí a especificidade do objeto de pesquisa da LA – o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos -, objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro.

Vê-se, portanto, que o interesse da LA está na dimensão processual de uma dinâmica que abarca os sujeitos enquanto seres em relação, em práticas sociais de linguagem historicamente situadas, isto é, constituídas nas (e pelas) inter-relações, que abarcam não apenas àquelas processadas, em contexto imediato, entre indivíduos em formação, mas a amplitude das diferentes relações que permeiam a sociedade como um todo (poder, classes sociais, etnias, ideologias, dentre outros aspectos). É nesse sentido que, para Rojo (2006b), a difícil tarefa de compreender, interpretar e interferir nos problemas postos à LA (o peso da *privação sofrida*) presentes nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas exige uma *leveza de pensamento* (para a autora, transdisciplinaridade) capaz de articular, de forma dialógica e eficiente, os saberes de referência necessários a sua interpretação e solução.

Em face do anteriormente exposto, a pertinência desta pesquisa ao campo da Linguística Aplicada se justifica, já que o seu objetivo é buscar resolver problemas de uso da linguagem que se concretizam nas atividades de produção do conhecimento em LE, entre sujeitos de carne e osso, em um contexto específico. Passo, pois, à apresentação das condições em que se desenvolve este estudo.

4.2 O caráter metodológico da pesquisa

“O método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.”
(Vygotsky, 2000[1930])

A pesquisa em Aquisição de Segunda Língua (SLA), na interpretação de Seliger e Shohamy (1997[1989]), é necessariamente multifacetada e multidisciplinar, ou seja, demanda um diálogo intenso com os conhecimentos produzidos em outras áreas tais como a linguística, antropologia, psicologia, sociologia, educação, para citar algumas. A ideia é que os saberes provenientes de múltiplas disciplinas forneceria, ao pesquisador, perspectivas, objetivos, ferramentas, enfim, para a melhor compreensão da fenomenologia subjacente ao ensino de língua estrangeira. Considerando a complexidade do objeto L2 e a variedade de caminhos através dos quais ele é passível de ser escrutinado, de acordo com os autores acima mencionados, torna-se altamente indicado que o pesquisador faça uso de um arsenal coerente e consistente de estratégias que possam auxiliá-lo na condução da pesquisa, em suas diferentes fases de execução (abordagens, objetivos, categorização, coleta e análise do *corpus* etc.).

Com isso em mente, ao longo dos três capítulos anteriores procurei sedimentar pilares metateóricos para dar sustentação ao presente estudo que adquire, assim, uma configuração bem definida, quando analisado sob o ponto de vista de dois parâmetros essenciais referidos à pesquisa na área de SLA, propostos por Seliger e Shohamy (1997[1989]). O primeiro deles, de ordem conceitual, permite situar esta tese no seguinte quadro: a) a pesquisa assume uma abordagem sintética/holística, já que enfatiza a aprendizagem de língua estrangeira como um mega-sistema em que múltiplas e complexas inter-relações entre fatores se estabelecem (dentre os quais as relações entre LM/LE é um exemplo apenas) para a compleição do fenômeno (ensino-aprendizagem de LE) como um todo coerente; b) a pesquisa orienta-se por um objetivo heurístico, caracterizado pela sua natureza indutiva, já que procura explorar, descrever e interpretar o fenômeno em foco. No caso, a professora-pesquisadora inicia a investigação com uma noção geral sobre um determinado aspecto da aprendizagem da LE, que é de seu interesse conhecer melhor, quer

seja, as influências de letramentos já constituídos em LM pelos aprendizes na sócio-construção da LE, e procura, a partir de vários caminhos, reunir evidências que permitam (ou não) o avanço do seu intento.

Uma vez definidos a abordagem e os objetivos, o segundo parâmetro, agora no nível operacional, procura descrever características relacionadas ao desenho da pesquisa e a seus aspectos metodológicos (SELIGER e SHOHAMY, 1997[1989]). Assim, a perspectiva teórica aqui assumida, conforme discussões apresentadas no Capítulo 1, bem como, as questões de pesquisa, as hipóteses e objetivos anteriormente traçados, na introdução desta tese, convocam aportes metodológicos capazes de lidar com a riqueza e imprevisibilidade de dados gerados em função de problemas de comunicação, de discurso, de uso de língua(gem) em contexto aplicado, neste caso, em práticas situadas de letramento em língua estrangeira.

Desse modo, o referencial metodológico para a presente investigação encontra-se assim configurado: realiza-se um Estudo de Caso Exploratório, que se orienta pelo paradigma interpretativo das ciências sociais, tendo como ponto de ancoragem os pressupostos da teoria sócio-histórica e a perspectiva do ensino-aprendizagem de LE como práticas de letramento sócio-culturalmente situadas. O arcabouço metodológico em questão, no meu entendimento, permite responder a contento às necessidades de construção, análise e interpretação de dados e aos processos de interesse desta pesquisa, tendo em vista as suas especificidades que passo a detalhar.

4.2.1 O paradigma interpretativo

Devido às drásticas transformações da contemporaneidade, com ênfase em estilos de vida, culturas e ambientes, tanto multifacetados quanto complexos, é indicado que o linguista aplicado interessado na compreensão de fenômenos sociais que ocorrem na vida cotidiana adotem um objetivo heurístico de pesquisa aliado a um modelo hermenêutico de análise (MOITA-LOPES, 2001[1996]), mostrando-se, no caso, o *paradigma interpretativo* essencialmente apropriado para o estudo das relações sociais que se estabelecem em contextos transculturais, como é o da sala de aula de inglês aqui investigada. Isso significa entender que o pesquisador está em permanente engajamento

com o processo de interpretação e re-construção da realidade que ele depreende, a partir das construções de si e do mundo que o cerca, bem como das construções realizadas pelos sujeitos de pesquisa, que moldam e são moldados pelas condições do contexto em que se inserem.

Ao adotar o paradigma interpretativo, portanto, o pesquisador assume a visão da realidade social que privilegia a subjetividade dos indivíduos na criação e transformação do mundo social. A busca do conhecimento adquire uma orientação qualitativa que pode ser caracterizada pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos. A realidade é entendida como socialmente construída por meio de definições individuais ou coletivas da situação e a ênfase é colocada no significado, considerando-o como produto da interação social (GAMBOA, 2002; MOREIRA e CALEFFE, 2006; SANTOS-FILHO e GAMBOA, 2002).

Ao considerar o caráter histórico-cultural do objeto deste estudo como um fenômeno que se realiza entre sujeitos concretos, num processo interativo-social possibilitado pela linguagem, abrem-se novas alternativas metodológicas que permitem superar as dicotomias externo/interno, social/individual. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica parece se mostrar a escolha mais adequada aos propósitos desta investigação, na medida em que tal abordagem consegue opor aos limites rígidos da objetividade uma visão humana, logo, social da constituição do conhecimento (FREITAS, 2003).

Freitas (2003, p. 27) aponta como inerentes à pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica os seguintes aspectos:

- ❑ A fonte de dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.
- ❑ As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

- ❑ O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.
- ❑ A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.
- ❑ O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.
- ❑ O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa.

No paradigma interpretativo, o pesquisador conta também com um paramentado acervo de métodos, através dos quais ele poderá executar a tarefa de interpretar a construção e reconstrução dessas realidades. Dentre eles, destaca-se o Estudo de Caso, método selecionado para este estudo, cujas especificidades passo a descrever.

4.2.2 O Método: Estudo de Caso

Segundo Leffa (2006), o Estudo de Caso permite examinar, de forma profunda e exaustiva, tudo o que é possível saber sobre um participante ou sobre o grupo escolhido e que consideramos ser relevante para a compreensão do fenômeno pesquisado. Mais estritamente, o Estudo de Caso recebe a seguinte definição, a partir de Martins (2006, p. xi),

é o estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente. Trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro do seu contexto real (pesquisa naturalística), onde o pesquisador não tem controle sobre o evento e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto.

Pelo que precede, esta pesquisa, portanto, pode ser caracterizada como um Estudo de Caso, porque investiga uma situação específica dentro de um contexto determinado (BOGDAN e BIKLEN, 1994; NUNAN, 1992 etc.). De acordo com a classificação proposta por alguns autores (LEFFA, 2006; YIN, 1994), o Estudo de Caso

aqui conduzido pode ser definido, ainda, como prioritariamente exploratório, na medida em que objetiva ilustrar a natureza do processo de letramento em LE, conforme a orientação teórica apresentada nos capítulos iniciais desta tese, buscando levantar questões para futuras pesquisas em maior escala e profundidade.

Vale ressaltar, outrossim, que, de acordo com NUNAN (1992), o referido método de pesquisa tem trazido contribuições efetivas ao linguista aplicado interessado no ensino de línguas, tal como nos mostram recentes pesquisas realizadas na área de línguas estrangeiras (FONTES, 1996; SEABRA, 2007), atendendo, dessa forma, aos objetivos da presente investigação. Com isto posto, passo à segunda seção do presente capítulo, no qual apresento os elementos da pesquisa.

4.3 Os elementos da pesquisa

Esta seção divide-se em duas partes, a saber: (4.3.1) o contexto da pesquisa; e (4.3.2) os participantes da pesquisa.

4.3.1 O contexto da pesquisa

4.3.1.1 Letramento em LE & relações de trabalho no setor hoteleiro

O comércio hoteleiro é, inegavelmente, um dos setores mais representativos da economia nacional⁵⁴. É possível avaliar o contundente progresso desse mercado de trabalho, por exemplo, através da expansão de redes de hotéis que se instalam nos principais centros de negócios e de turismo, em território brasileiro, bem como pela profusão inusitada de cursos técnicos e de faculdades preocupadas em capacitar recursos humanos para o desempenho de funções que se tornam mais e mais sofisticadas, nesse ramo de atividade. Essas inovações introduzidas em resposta ao crescimento da área, no que diz respeito à formação acadêmica de pessoal destinado ao mercado profissional hoteleiro, são certamente necessárias, uma vez que elas fomentam empregos e incrementam

⁵⁴O Brasil conta com mais de 18 mil estabelecimentos entre hotéis e *flats*. Há cerca de 600 mil empregados no setor e a cada dia surgem novas ofertas de trabalho em navios, hotéis flutuantes e *resorts*. Há previsões de que os hotéis deverão empregar mais cerca de 80 mil pessoas ainda na presente década, conforme De Biaggi e Stavale (2005).

progressos à prestação de serviços nos hotéis. Todavia, elas contrastam com um perfil de mercado profissional que, tradicionalmente, sempre valorizou a experiência prática como base para a ascensão a cargos de prestígio. Configura-se na área de hotelaria, portanto, o que poderia ser considerado um entrecchoque entre duas gerações de trabalhadores. De um lado há a oferta de mão-de-obra recém qualificada academicamente para o exercício de funções no mercado hoteleiro, mas que detém pouca (ou nenhuma) bagagem profissional. Geralmente, este grupo é constituído por jovens provenientes de famílias da classe social média, ou média alta, com recursos financeiros suficientes para arcar com os elevados custos da escolarização formal em instituições privadas de ensino superior, incluindo a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Do outro lado encontram-se aqueles trabalhadores que, via de regra, são oriundos de famílias com poucos recursos financeiros, que iniciaram a carreira em funções humildes e que devido à prática profissional de longos anos conseguiram atingir postos de chefia, mas que, em contrapartida, apresentam lacunas quanto à formação acadêmica na área. Em decorrência desse mérito à prática profissional, em detrimento da formação acadêmica, pode-se dizer que ainda existem no ramo hoteleiro muitos trabalhadores, principalmente no exercício de funções operacionais, que não tiveram a oportunidade de vivenciar os processos de escolarização básica regulares, geralmente, devido à necessidade de oferecer arrimo financeiro às suas famílias. Esse, como veremos mais adiante, é um panorama muito afim ao da empresa hoteleira que oferece o curso livre de inglês objeto deste estudo.

Hotéis, voltados aos negócios ou ao lazer, têm como especificidade marcante a demanda de clientes falantes de outras línguas. Nessa medida, a área de hotelaria é, por certo, um dos segmentos de mercado, no Brasil, em que a capacidade de expressão em língua(s) estrangeira(s), em situações de trabalho, torna-se um atributo crescentemente valorizado e, em muitos casos, até mesmo indispensável⁵⁵, na medida em que a LE

⁵⁵A exigência de capacidades linguísticas faz parte também dos parâmetros de classificação dos hotéis. Dentre os critérios usados, “há a exigência de funcionários bi e trilingues durante um período de 24 horas, para a aprovação dos hotéis, a partir de 4 estrelas”, segundo De Biaggi e Stavale (2005, p. 30).

representa uma outra possibilidade de ação pelo discurso, além daquela que a língua materna oferece. Em virtude disso, as empresas hoteleiras, principalmente aquelas locadas em pequenos municípios, porém consideradas estâncias turísticas de grande vulto no cenário nacional, como é o caso do hotel que dá contexto a esta pesquisa, defrontam-se com um paradoxo: significativos índices de hóspedes internacionais e índices reduzidos (ou quase inexistentes) de profissionais capacitados para a comunicação em língua(s) estrangeira(s). Na brecha deixada por esse impasse, tais empresas buscam amenizar o conflito, mediante a organização de cursos de línguas dirigidos aos seus funcionários.

Como asseveram De Biaggi e Stavale (2005, p. 31), “na área de hotelaria, o inglês tem sido reconhecido há muito como a língua internacional da comunicação. Por esse motivo, as empresas têm sido levadas a privilegiar o ensino desse idioma estrangeiro, sendo que a maior necessidade existe na área operacional, em que o curso básico é fundamental”. É esse, portanto, o quadro em que se situa esta pesquisa, realizada em um hotel (doravante, hotel-T), durante um curso de inglês de nível básico, destinado aos funcionários locados em setores operacionais da empresa. Apresento, pois, as características do hotel-T.

4.3.1.2 A empresa hoteleira⁵⁶

Esta pesquisa foi realizada em um hotel, localizado em uma importante estância turística situada no interior do estado de São Paulo, cuja identidade resguardamos por questões estritamente éticas. A empresa contratante atua no mercado hoteleiro há mais de sessenta e quatro anos, conservando a preferência de clientes de longa data, bem como conquistando novos, graças à categoria e sofisticação dos serviços prestados. Faz parte da sua seleta clientela renomados empresários, políticos, artistas, escritores, entre outros, quer do cenário nacional ou internacional.

A empresa possui atualmente um quadro de 44 funcionários fixos – 35 homens e 9 mulheres - (número que pode ser acrescido em 50%, a depender das taxas de ocupação

⁵⁶ Este tópico é baseado amplamente no ‘livro do hotel’ (doravante, LH) que dá contexto a este estudo. Publicada em 2007, por iniciativa da proprietária da empresa, a obra em pauta reconstrói, a partir de extensa e profunda pesquisa realizada pelas suas autoras, a trajetória do hotel, ao longo dos seus 64 anos de existência.

na temporada, feriados etc). Um aspecto insólito em relação à empresa em pauta, refere-se ao fato de que o seu quadro de pessoal é bastante estável, contrariando uma tendência do ramo hoteleiro que, via de regra, registra alto "turnover" de funcionários. Graças à baixíssima rotatividade da folha de pessoal, grande parte dos seus empregados não consegue contar nos dedos o tempo de casa. Como registra o LH (p. 9) “muitos foram contratados ainda bem jovens e treinados para a função pelos próprios pais”, fato que contribui para a continuidade das tradições do hotel-T.

Muitos desses funcionários, casados ou solteiros, são provenientes de cidades circunvizinhas ou da área rural e, assim, passam a semana inteira no alojamento do hotel-T, saindo apenas em seus dias de folga (geralmente acumuladas em 2 ou 3 dias) para visitarem as suas famílias. O fato de morarem na empresa e, muitas vezes, dividindo o mesmo quarto, favorece o estreitamento de relações, tornando o ambiente bastante amigável e familiar. Tradição essa que perdura desde a abertura do hotel-T, uma vez que grande parte da primeira leva de seus funcionários foi contratada entre a tripulação do navio *Windhuk*⁵⁷, que havia chegado ao Porto de Santos em dezembro de 1939, ainda durante a Segunda Guerra (cozinheiros, confeitadores, camareiros, governanta, garçons, cabeleireiros, enfim, decididos a continuar no Brasil mesmo depois do conflito).

Dá-se a ver, desde então, a frequência de estrangeiros no local (tanto de hóspedes como de funcionários). Fazendo referência às listas de hóspedes (existentes no arquivo da empresa), as autoras do LH (passim) comentam:

alguns sobrenomes são repletos de consoantes com sonoridade estrangeira, principalmente os da primeira turma. Nas décadas de 1940-1950, no mês de julho, o hotel era frequentado especialmente pela colônia síria e libanesa (...) Em dezembro e janeiro, normalmente, a colônia judaica marcava presença, com representantes originários especialmente da Áustria e da Alemanha. Os membros da comunidade judaica chegavam antes do Natal e aproveitavam também a festa do reveillon [...] Os imigrantes de língua germânica – alemães e austríacos – tinham especial

⁵⁷ Vale a pena mencionar a história do *Windhuk* (em alemão ‘canto do vento’), um transatlântico de luxo que partiu da Alemanha em julho de 1939 para um cruzeiro de dois meses. Surpreendido pela notícia de que a guerra havia estourado, quando costeava a África do Sul, não pode prosseguir viagem. Muitos dos turistas regressaram ao país de origem, mas 244 tripulantes decidiram permanecer no navio que, por conta de vários contratemplos, acabou aportando em Santos, onde permaneceu por dois anos, graças ao apoio financeiro do consulado alemão (LH).

atração pelo hotel, desde o início. Lá cantavam músicas tradicionais, dançavam sua coreografia, deliciavam-se com o clima frio e a paisagem da montanha e regalavam-se com a mesa farta, repleta de especialidades do país de origem.

A realidade corrente do hotel-T não é de todo diferente. Por parte dos hóspedes, continuam frequentando o hotel as diversas colônias estrangeiras (síria, libanesa, judaica, alemã etc.). No entanto, com a criação do complexo para eventos corporativos, evidencia-se mais e mais a presença de estrangeiros de outras paragens, que escolhem, geralmente, a língua inglesa como recurso para a intercompreensão global. Por parte dos funcionários, contudo, pode-se dizer que apenas 4 deles (gerente geral, assistente da gerência, chefe da recepção e *maître*) possuem condições para a comunicação em inglês. O novo momento que se configura tem levado a empresa a investir na capacitação profissional dos seus funcionários, através de treinamentos em jardinagem, *barman*, cozinha etc. Dada à importância do conhecimento de línguas estrangeiras à prestação de serviços no hotel, a empresa decidiu promover o *curso de inglês* que constitui o objeto de estudo desta investigação, um assunto que será abordado no próximo tópico.

4.3.1.3 O curso livre de inglês objeto deste estudo

(i) Características gerais

O curso em pauta foi organizado em uma agência de letramento não-escolar, no caso, um hotel, uma instituição privada, inserida na esfera social do trabalho, logo, desvinculada e desobrigada de seguir as normas que regem a política educacional oficial de ensino. Uma decorrência importante disso é que justamente pela ausência de parâmetros reguladores do que convencionamos uma ‘cultura escolar’ (seriação, reprovação/aprovação, controle de faltas, grade curricular etc.) a tarefa do professor se torna extremamente delicada. Quando não há regras, estatutos, a serem seguidos, não há contravenções. Mas, não há também qualquer apoio pedagógico que ampare o trabalho do professor, como é previsto no funcionamento de escolas regulares.

Nesse estado de coisas, cabe ao professor, a sua própria mercê, a função de fabricar normas, para si mesmo e para o grupo, que tenham peso de sedução suficiente para garantir a frequência de aprendizes ‘na sala de aula’, *a priori*, pelo puro prazer de aprender. Digo isso porque não há como corolário do processo um ‘diploma’ e mesmo se fosse assim, para todos os efeitos, tal documento não teria qualquer valor legal. Se por um lado isso é ruim, por outro lado, há uma vantagem espetacular, isto é, os trabalhadores decidem fazer o curso, geralmente, pela comprovação, em situações concretas de trabalho, da relevância do idioma estrangeiro no arrefecimento da *privação sofrida* (ROJO, 2006b) que permeia as práticas sociais discursivas enfrentadas no hotel-T.

Essa talvez seja a contrapartida mais vantajosa para a ação do professor, justamente, porque a convivência direta com hóspedes internacionais age de forma benéfica, tanto para despertar o interesse em aprender a nova língua como para manter a motivação dos aprendizes durante a realização do curso, tendo em vista as possibilidades da concretização mais imediata e *in loco* dos objetivos propostos, segundo Hutchinson e Waters (1987).

Um outro aspecto bastante favorável no curso em pauta refere-se à infraestrutura adequada ao desenvolvimento das atividades (sala confortável, com TV, vídeo, som, recursos didáticos disponíveis; as turmas são de no máximo treze alunos etc.). O convívio diário na empresa (e, geralmente, fora dela também) decorre numa relação cordial e colaborativa entre os alunos. Ademais, a familiaridade da professora⁵⁸/alunos com o ‘mundo hoteleiro’ torna as condições bastante propícias à sócio-interação em sala de aula. Aspectos, enfim, que reputo de grande importância ao processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

Contudo, existem alguns senões que agem de forma a dificultar as atividades instrucionais, podendo ser apontados, dentre eles, a frequência às aulas que, devido a folgas, férias, reuniões administrativas, entre outros, fica bastante prejudicada. Agravando a situação, em épocas de pico de demanda (temporadas, feriados, convenções etc.), as aulas

⁵⁸ Cabe ressaltar que a professora-pesquisadora, antes de voltar as suas atividades para a docência em cursos livres de inglês, trabalhou durante 20 anos em hotéis.

são sumariamente canceladas por vários dias consecutivos. Outra dificuldade pode ser referida ao fato de que o material didático disponível para o ensino/aprendizagem de inglês específico para a área de hotelaria (i.e., ADAMSON, 1992; KEANE, 1990 POLÔNIA; 1990) é destinado a estudantes com algum conhecimento da língua-alvo, geralmente, considerando que todos os aprendizes adultos iniciantes de LE já teriam se apropriado de conhecimentos escolarizados em LM (caso não compatível com a realidade de 55% dos sujeitos desta pesquisa, como veremos mais adiante).

Não que uma sala de aula da escola formal seja homogênea, mas a de um curso livre é essencialmente marcada pela heterogeneidade. Nesse sentido, traçando um paralelo entre os cursos regulares e os cursos livres de LE, concordo que no ensino de inglês da rede pública há problemas de várias sortes que, certamente, dificultam a obtenção de resultados (PCN, 1998). No entanto, não obstante os alunos possam apresentar letramentos variados, eles têm o mesmo nível de escolaridade (a classe é da 1^a, 3^a, 8^a ... série do Fundamental etc.), bem como idades cronológicas equiparadas, fatores que reputo favoráveis ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Em cursos livres, ocorrem agrupamentos de alunos, em uma mesma turma, com características notoriamente diversificadas (idades, classe social, nível de escolaridade, letramentos/alfabetismo, contato prévio com a LE etc.), tornando as coisas um tanto quanto problemáticas.

Caberia, ainda, situar o docente autônomo, no caso, esta professora-pesquisadora, no referido contexto. Nos cursos livres realizados em empresas, pelo menos nos que participei, há vantagens inegáveis quanto ao ambiente de trabalho, sendo os honorários, geralmente, compensadores. Porém, o regime de contrato – sem vínculos empregatícios e com pagamento fixado em horas/aulas dadas – torna tanto o salário como a própria manutenção no emprego altamente instáveis. Além disso, como já apontei acima, as responsabilidades relativas ao curso (desenvolvimentos pedagógicos, administrativos, resolução de conflitos, a própria continuidade das turmas, sucessos, fracassos etc.) recaem diretamente sobre a figura da própria professora. Trata-se, portanto, de uma prática instrucional isolada, em contraste ao ambiente acadêmico que, via de regra, oportuniza suporte pedagógico e chances de trocas significativas entre os colegas da mesma profissão.

Mas (e principalmente), como já explicitarei em trabalho anterior (TERRA, 2003), compensando esses conflitos, nesses cursos livres existem oportunidades de convivência intensa com os alunos, quer em sala de aula ou fora dela, em horários de cafezinhos, almoços, entre outras tantas ocasiões que, acima de tudo, representam provas incontestes de que, através das nossas interações sociais, estamos conseguindo realizar, conjuntamente, transformações e crescimentos mútuos, tanto em termos pessoais como profissionais.

Feitas essas considerações iniciais, é importante esclarecer que, entre fevereiro e março de 2002, participei de algumas reuniões com a direção do hotel-T, quando aspectos relativos ao funcionamento do curso foram definidos: as aulas (de 1 hora de duração) seriam realizadas no período da tarde, três vezes por semana (às 3as, 4as e 5as-feiras). As 2as-feiras (acúmulo de tarefas pós-fim de semana) e as 6as-feiras (acúmulo de tarefas pré-fim de semana) foram descartadas. O hotel-T ofereceria o curso sem quaisquer ônus para os trabalhadores.

Como os trabalhadores poderiam decidir se queriam ou não participar do curso, 20 deles se inscreveram. Com esse total de inscritos, foram formados dois grupos, os quais convencionei denominar Turma 'A' (11 alunos) e Turma 'B' (9 alunos)⁵⁹. Dado que as aulas seriam realizadas em horário de expediente, acabou que a divisão das duas turmas que foram montadas seguiu a conveniência de horários dos trabalhadores, que, muitas vezes, cumprem jornada de três turnos (como no restaurante, por exemplo, café da manhã, almoço, jantar, obedecendo-se intervalos de descanso entre um turno e outro). Em suma, as turmas adquiriram um acentuado caráter de heterogeneidade, ainda que tentativas fossem feitas para agrupamentos mais homogêneos de alunos (idade, nível de escolaridade/letramento, conhecimento prévio da língua-alvo etc.).

⁵⁹ Nem sempre permaneceu tal divisão, por força de questões administrativas diversas (demissões, admissões, mudanças de jornadas de trabalho), bem como de imperativos internos ao curso (dentre os quais as evasões ou os remanejamentos de alunos inter-turmas, são dois exemplos apenas). Além disso, os alunos de uma turma tinham total liberdade para frequentarem as aulas da outra turma, em função de trocas de turnos de trabalho etc.

Como já pontuei na introdução deste trabalho, fui informada, de antemão, que vários dos aprendizes inscritos, prioritariamente iniciantes na língua-alvo, estavam com ‘medo’ de precisarem escrever na aula de inglês, em função de terem interrompido os estudos, ainda, no ensino básico e de se encontrarem já há longos anos fora do convívio com práticas escolares (aliás, um aspecto que viria a se confirmar, como mostram os dados coletados para este estudo, que serão apresentados mais adiante). Imaginavam, também, que se ‘não sabiam nem o português, como é que poderiam aprender o inglês?’. Estava aí, então, um desafio do tamanho exato que eu precisava para crescer profissionalmente, o qual convocava, de minha pessoa, para início de conversa, cuidadosa sensibilidade para desenhar o curso que me propusera ministrar, conforme discutirei no próximo tópico.

(ii) O desenho do curso: criando uma base de orientação para reconstruir objetos de ensino em LE

Ao contrário do que possa parecer, ensinar uma língua estrangeira para iniciantes não é tarefa de pouca monta, pois, como assevera Brown (1994, p. 101), trata-se do “nível que maior desafio impõe ao instrutor de línguas”, uma vez que nesse estágio “os aprendizes dispõem de pouco ou de nenhum conhecimento prévio da língua estrangeira, que possa auxiliá-los no processo da construção da língua-alvo”. Isso significa entender, portanto, que ao chegar na sala de aula de LE, os primeiros contatos desse aprendiz iniciante com a nova língua serão alicerçados, sobretudo, em conhecimentos previamente adquiridos em sua própria língua materna (BROWN, 1994; PCN, 1998 etc.). De acordo com os PCN (1998, p. 33), uma maneira de facilitar a aprendizagem do conhecimento da LE, ou seja,

para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, *aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado*. Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico da parte do aluno, além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira [ênfase adicionada].

Com isso em mente, escolhi iniciar os processos de letramento em LE, no curso em foco, centralizando o ‘uso da língua’ e buscando trabalhar basicamente com ‘conceitos

cotidianos' (pseudo-conceitos), isto é, aqueles apreendidos na interação cotidiana, cujos significados são não-conceituais (espontâneos e involuntários), para, paulatinamente, ir introduzindo conteúdos que demandam práticas de apresentação sistemática de conhecimento, cujos significados são conceituais (conscientes e voluntários), ou 'conceitos científicos', em termos vygotkianos (VYGOTSKY, 2000 a[1935], 2000b[1934]). O porquê de eu ter trilhado este caminho e 'como' fiz isso é o que tentarei, a partir de agora, explicitar.

Na fase de planejamento do curso, tinha uma certeza apenas: evitaria, até onde pudesse, dar guarida ao 'medo' hipotetizado pelos alunos, em relação ao aprendizado da LE, em função da pouca familiaridade de vários participantes com a escrita, conforme já anunciei previamente. Era de minha vontade, então, encontrar um modo de amenizar o impacto que a (re)inserção desses trabalhadores em práticas letradas, que são inerentes às atividades de sala de aula, de acordo com Kleiman (2001[1995]), poderia ocasionar. A revisão de literatura específica da área de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, em geral, e específico para hotelaria, mostrou-me, sem dúvida, propostas instrucionais interessantes, mas, nem sempre apropriadas, cria eu, para nortear as atividades iniciais do curso, dado o perfil dos meus alunos, suas necessidades e expectativas.

Grosso modo, através de abordagens tradicionais, não me parecia ser possível concretizar o objetivo de 'ensinar' inglês a trabalhadores que queriam 'aprender' inglês, de preferência, sem precisarem usar, de chofre, a modalidade escrita da linguagem. Meu intento parecia implicar, enfim, uma espécie de 'inversão' na ordem canônica empregada para o ensino de LE. Explicando melhor, como observa John-Steiner (1985), tomando como base postulados vygotkianos, a criança nunca começa a apropriação da LM escrevendo ou lendo, estudando gramática etc., quer dizer, a aprendizagem da LM parte do uso espontâneo da fala e só posteriormente culmina em processos mais conscientes do sistema linguístico, porém, a LE, em um processo oposto, começa com processos deliberados e reflexivos para depois atingir o desenvolvimento da fala espontânea. De fato, corroborando tais pressupostos, como é sabido, frequentar os famigerados cursos de

‘conversação’ oferecidos em institutos de línguas, por exemplo, não é coisa para iniciantes, mas para estudantes em nível avançado de conhecimento da língua-alvo.

Para minha fortuna, ao discutir, na época, com uma colega de classe de pós-graduação⁶⁰, o dilema em que me encontrava, ela me explicou que vinha obtendo resultados surpreendentes, através do TPR – *Total Physical Response*, com crianças, aprendizes de inglês, cuja familiaridade, em português, com a modalidade escrita da língua era ainda bastante restrita. Parecendo-me alternativa digna de consideração, ainda que o curso que eu estava prestes a desenhar fosse destinado a adultos, decidi tentar. Realizei, assim, uma extensiva pesquisa sobre o TPR, que me pareceu ser, de fato, uma opção emergencial para o problema que eu enfrentava, dado que nessa ‘estratégia instrucional’ a ‘escrita’ não seria parte integrante das atividades de sala de aula, pelo menos, logo de imediato.

Conhecido mais como uma ‘estratégia de ensino de línguas estrangeiras’, através da ‘linguagem do corpo’, em linhas sumárias, são três os pontos-chave do TPR, como explicita, o mentor da ideia, Asher (1996[1977], p. 24-25),

- *o desenvolvimento da compreensão oral (listening) deveria preceder o desenvolvimento da fala;*
- *a compreensão oral (listening) deveria ser desenvolvida por meio de ‘movimentos do corpo’ do aprendiz, i.e., pela eliciação de ações do aprendiz, através do uso do ‘imperativo’ (instruções, comandos, ordens), pelo professor.*
- *a produção oral não deveria ser elicitada à ‘força’. Com a internalização da estrutura da LE, por intermédio da ‘compreensão pela audição’, o aprendiz espontaneamente produziria, na hora certa, enunciados na língua-alvo.*

É importante evidenciar, ainda, que, embora exista grande dificuldade para categorizar as possíveis contribuições de ‘métodos’ no processo de ensino-aprendizagem de LE, o TPR é reconhecido, por estudiosos da área, "como uma exceção em termos de evidências de que um método funciona melhor do que o outro na aprendizagem de LE" (ELLIS, 2001[1994], p. 572). Sendo mais clara, como nos explica Ellis (2001[1994], p. 569-573), no auge da ‘controvérsia no ensino de línguas’ (1960), foram realizadas várias pesquisas denominadas de ‘estudos comparativos/contrastivos de métodos’, buscando-se examinar a eficácia de determinadas metodologias no ensino-aprendizagem de línguas.

⁶⁰ Agradeço a amiga, e linguista aplicada, Karin Quast, pela valiosa informação.

Nesse quadro, foi examinado, por exemplo, o Método de Gramática e Tradução (MGT), em que o ensino da LE é realizado mediante a utilização da LM, ou seja, toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto, ou apreciar um autor, é dada através de explicações na língua materna do aluno (LEFFA, 1988). Para alcançar os objetivos estabelecidos, o método em questão vale-se do ensino dedutivo da gramática, através de longas e elaboradas explicações. A avaliação do conhecimento efetua-se por intermédio da compreensão e assimilação das regras gramaticais (DELIBO, 1999).

O interessante é que, apesar de ser uma metodologia que tem sido fortemente criticada, o MGT é, no entanto, o que tem tido mais tempo de uso na história do ensino de línguas. A explicação para tal descompasso, na opinião de alguns autores (BROWN, 1994; LEFFA, 1988), é reputada ao fato de o método requerer capacidades restritas por parte do professor. Isto é, a origem da maioria das atividades da sala de aula já está dada no livro-texto. Ao privilegiar a forma da língua, é exigido do professor o conhecimento mais acurado da terminologia gramatical, bem como das regras do idioma com todas as suas exceções. Por outro lado, há a facilidade de não ser requerido do professor o domínio da modalidade oral da língua-alvo, já que a produção oral em LE não é uma característica essencial do referido método (LEFFA, 1988).

Foram examinados também, pelos estudiosos, os chamados métodos funcionais (i.e., abordagens áudio-linguais) decorrentes sobretudo do Método Direto, vale dizer, uma tendência no ensino de línguas estrangeiras que, sob a égide da psicologia comportamental (behaviorismo), isto é, entendendo a língua como um conjunto de hábitos, não de regras, enfatiza o ensino indutivo da estrutura da língua. O ensino da LE, nessa linha de raciocínio, seria então a formação de novos hábitos, razão pela qual a LM, considerada como um conjunto de hábitos já adquiridos, deveria ser banida literalmente da esfera de alcance do aprendiz. Em suma, pode-se dizer que tais abordagens visam a expor o aprendiz aos chamados exercícios estruturais, fazendo-os ouvir e reproduzir, exaustivamente, frases feitas, até que sejam memorizadas e completamente assimiladas. São, enfim, abordagens bastante criticadas, correntemente, na medida em que, descartando qualquer possibilidade de o aluno mostrar a sua capacidade de criação através da linguagem, homogeneiza

indivíduos e língua, excluindo as diferenças e singularidades que os permeiam (CORACINI, 2007).

Ao fim e ao cabo, os resultados dos ‘estudos comparativos/contrastivos de métodos’ evidenciaram que os estudantes que foram expostos ao MTG apresentaram melhores desempenhos em atividades de leitura e de escrita, ao passo que os estudantes expostos aos métodos áudio-linguais apresentaram melhores desempenhos em atividades de compreensão auditiva e de produção oral. Com isso, os estudos comparativos permitiram concluir que cada método resulta em aprendizados que espelham a ênfase colocada nos processos instrucionais, mas falharam, contudo, no sentido de fornecer parâmetros confiáveis a respeito da eficácia de um método em relação a outro.

Posteriormente, em pesquisas comparativas/contrastivas realizadas na década de 1970, exceção, como já afirmei anteriormente, foi outorgada ao TPR, cuja eficiência foi considerada superior a de outros métodos, em especial aos áudio-linguais com os quais foi comparado, na promoção de capacidades referidas a aspectos, tais como:

- Rápida compreensão de aspectos funcionais e estruturais da língua-alvo;
- apropriação e retenção (de longo prazo) de conteúdos ensinados;
- fluência na língua-alvo, demonstrada na capacidade de compreensão de novos enunciados, em novas situações de uso da língua-alvo.
- ocorrência de aprendizagens de forma descontraída, isto é, sem estresse.

Não obstante as evidências da eficácia do TPR, críticas foram dirigidas ao método, questionando-se, por exemplo, se a sua eficiência em estágios mais avançados do aprendizado da LE persistiria, uma vez que as investigações já mencionadas priorizaram apenas aprendizes iniciantes na língua-alvo, durante um período de 20 lições; além disso, o TPR foi (e ainda é) criticado também em relação à tendência behaviorista que, para alguns, é uma característica que se manifesta claramente no referido método. Porém, no entendimento de Asher (1996[1977], p.26), críticas de tal sorte devem-se ao nome ‘Physical’ (físico) dado por ele ao método que criara, pois, quando surgiu o TPR, como assevera o autor, os “acadêmicos estavam dedicados à compreensão do desenvolvimento da

mente, negando, se possível, a existência do *corpo*... Somente em tempos atuais estamos testemunhando um renascimento de interesses no corpo” [ênfase adicionada]. Nesse sentido, concordo com os argumentos de Asher, uma vez que se pode constatar hoje em dia um crescente foco de interesses na linguagem corporal (i.e., gestos, expressões faciais etc.), como forma de alcançar uma melhor compreensão dos processos de ensino-aprendizagem de LE, como mostram, por exemplo, estudos de vygotskianos (LANTOLF, 2000).

Mesmo assim, em vista desse apelo behaviorista alegado ao TPR, é bem provável que a minha atitude em adotá-lo como alternativa instrucional soe incoerente, ao leitor, considerando-se que existe uma inequívoca contradição entre as tendências behavioristas de aprendizagem e a linha de orientação teórico-metodológica que sustenta este trabalho, isto é, uma abordagem sócio-histórica de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, cujos postulados, vale frisar, são os que me inspiram (Cf. Capítulo 1). Esclareço, portanto, que não se trata de uma escolha mal informada ou ingênua, de minha parte, mas pautada em profundas reflexões, como tentei argumentar ao longo deste texto.

Ademais, defendo, com Ellis (ELLIS, 2001[1994], p. 573), que “os métodos não devem ser a *unidade* para a investigação dos efeitos que os processos de ensino-aprendizagem acarretam à língua-alvo” [ênfase adicionada]). Em resumo, assim como todo artefato sócio-culturalmente forjado, os ‘métodos’, a meu ver, inapelavelmente acabam moldando e sendo moldados pelos contextos em que se inserem. Tanto isso é verdade, que os ‘imperativos’ do TPR acabam ganhando novos contornos na sala de aula de inglês objeto deste estudo, como veremos mais adiante nas análises dos dados.

Por fim, entendendo que o TPR reunia condições para cumprir os meus objetivos, que tinham como alça de mira as capacidades reais dos meus alunos, iniciei o curso em pauta usando tal estratégia instrucional. Para tanto, selecionei vários objetos utilizados nos setores do hotel (restaurante, governança etc.), bem como outros de uso cotidiano em geral, e comecei a introduzir, gradualmente, os conteúdos através de ‘movimentos do corpo/imperativo’. Seguindo a estratégia TPR, a introdução da escrita, também, deu-se de forma paulatina: por exemplo, em cartazes, eram escritas as instruções “walk”, “stop” etc. e os alunos as liam e as executavam; os ‘dias da semana’ eram escritos

em folhas de sulfite, e as ações elicitadas (i.e., ‘point to the word *Wednesday*’; ‘put *Sunday* between *Tuesday* and *Friday*’), e assim, sucessivamente, com números, cores, alfabeto, estações do ano, dentre outros. Foi gratificante notar que os alunos, na sétima aula (como veremos mais adiante), já conseguiam realizar produções orais e escritas na LE, dando instruções em inglês, uns aos outros.

A princípio, é bom frisar, fiquei bastante apreensiva quanto ao tipo de reação que os alunos (por serem adultos) poderiam ter em relação ao TPR. No entanto, a iniciativa foi amplamente aceita pelos mesmos e as aulas eram sempre animadas e divertidas. Podem ilustrar a aprovação dos alunos, alguns excertos extraídos do ‘corpus’ de análise, que registram respostas dadas à pergunta desta professora: “*o que vocês estão achando deste jeito de aprender inglês que a gente tá usando?*” (querendo se referir ao TPR):

A1	“Estou achando excelente... tudo... porque além de <i>divertido</i> eu estou <i>aprendendo brincando</i> ... na verdade!”.
A2	“Eu estou gostando... sei lá... porque é <i>diferente</i> ... é diferente o o o jeito de aprender... <i>você começa a aprender... a falar</i> ... acho que é o melhor!”.
A3	“Acho que tem de ser assim mesmo... porque ficar numa sala de aula com o livro... lendo... um professor que não... não é tão interessante quanto esta aula nossa... <i>eu acho que é por este ‘método’ que eu vou aprender!</i> ”.

Não obstante a satisfação dos aprendizes, conforme apontam as formulações acima, com o passar do tempo, surgiram novos elementos que acabaram por mudar o curso da história. A cada dia, ia ficando mais nítido para mim que os alunos desejavam mudanças no enfoque que vinha sendo adotado para o ensino-aprendizagem de inglês. Evidências claras disso apareceram quando os alunos começaram, por iniciativa própria, a trazer para a nossa sala de aula, artefatos, até então dispensados, típicos do ‘âmbito escolar’ de letramento: lápis, canetas, cadernos, livros didáticos, dentre outros.

Um dos alunos, como exemplo, conseguiu um livro didático de inglês (livro do professor) e, durante as aulas, enquanto a professora estava abordando algum assunto ele tentava identificá-lo no seu livro e dizia “tem isso aqui, professora”; após a aula, ele tirava cópias xerox da lição e as distribuía aos colegas interessados. A minha certeza se fortalecia, outrossim, em comentários do tipo: “ô, D. M., essa matéria que a senhora está passando pra nós aí é da 7^a. série... né? Porque tem um amigo meu que tem um livro da 7^a. série que tem

tudo isso aí que nós estamos aprendendo... igual aqueles um que a senhora deu pra nós do relógio⁶¹, né?”. Além disso, num certa feita, dois alunos adentraram o recinto carregando uma ‘lousa’ que passou a integrar o ambiente da nossa sala de aula.

Reunidos indícios cabais de que os alunos buscavam novas experiências de aprendizagens, bem como convencida de que tais mudanças eram necessárias ao avanço na construção de conhecimentos na LE, resolvi procurar outras alternativas possíveis. Devido à dificuldade de encontrar material didático voltado ao ensino específico de inglês para hotelaria, que se adequasse ao perfil dos meus alunos, adotei, para nortear as atividades, um livro didático (LD), bastante simples e antigo⁶², que trabalhava grande parte dos conteúdos já desenvolvidos mediante o TPR, além de conter ‘ilustrações’ da maioria do vocabulário previamente introduzido.

Ademais, optei pela prática oral dos conteúdos do LD em articulação com o uso de objetos concretos, já familiares aos alunos, o que favoreceu, concomitantemente, as capacidades de produção oral e da escrita na língua-alvo. Além disso, os conteúdos trabalhados pelo LD em pauta serviam de gancho para a introdução e prática de conteúdos outros, principalmente, específicos à área de hotelaria, o que era feito mediante a contribuição de livros didáticos diversos, bem como específicos da área de hotelaria; de materiais elaborados por mim; de recursos áudio-visuais (filmes, canções etc.).

Em síntese, corroborando as proposições da perspectiva sócio-cultural de que os alunos se apoiam em conhecimentos já constituídos para aprender o novo, pude constatar que os conhecimentos apropriados de forma espontânea, com o TPR, foram de extremo auxílio na segunda etapa do curso, quando a leitura, escrita e conteúdos gramaticais começaram a ser mais fortemente trabalhados. Portanto, no geral, posso dizer que, por intermédio dessa linha de orientação adotada para a ‘reconstrução de objetos de ensino’,

⁶¹ Comprei, em uma loja de brinquedos para crianças, um relógio de borracha, em formato de despertador, amarelo vibrante, com números coloridos e ponteiros móveis, para introduzir e praticar conceitos referidos a horas, horários de funcionamento dos setores do restaurante etc. O mesmo artifício (brinquedos de borracha) foi utilizado para trabalhar conteúdos como ‘alfabeto’, ‘números’, dentre outros, com sucesso.

⁶² FONSECA, João. *New spoken English: basic course*. Ed. Nacional. São Paulo (s/d).

foram realmente obtidos resultados bastante positivos, quanto aos objetivos fixados para o desenvolvimento do curso de inglês objeto deste estudo.

É importante ressaltar, por oportuno, que o referido curso, para além do apoio do TPR, conforme já delineado anteriormente, acabou ganhando, por força das circunstâncias, bem como por ideologia própria desta ‘professora’, um desenho bastante ‘tradicional’ com forte foco em conteúdos da forma da língua ou gramaticais. Por um lado, no meu modo de entender a questão, enquanto ‘pesquisadora’, explorar as práticas de sala de aula de um curso dessa natureza revelou-se, no contexto investigado, um aspecto valioso para a melhor compreensão dos impactos da ‘pedagogização do letramento’, podendo, como espero, contribuir para o avanço de pesquisas interessadas no assunto. Por outro lado, contudo, esse mesmo aspecto, como ficará evidente na análise dos dados, terá implicações importantes nas possibilidades de discussão e de relação entre o letramento escolar e os letramentos em língua estrangeira, na aula de inglês analisada.

A fim de facilitar a compreensão do leitor, sintetizo, no quadro a seguir, a configuração geral do curso de inglês em pauta.

DESENHO DO CURSO DE INGLÊS	
Características gerais	Curso de inglês como língua estrangeira, dirigido a adultos, iniciantes na língua-alvo, requerendo, portanto, a introdução e/ou revisão ampla de fundamentos do inglês (i.e., estruturas básicas da língua, vocabulário etc.). Embora destinado a promover capacidades gerais na LE (i.e., compreensão oral; produção oral, leitura e escrita), particular ênfase é colocada, em sala de aula, na compreensão oral e produção oral. O curso assume ainda um caráter fortemente direcionado ao ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos, na medida em que centraliza acentuadamente a promoção de capacidades sócio-interacionais necessárias ao manejo de situações prováveis de ocorrer no contato hóspede-funcionário no dia-a-dia do hotel-T.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Levar o aluno a usar funcionalmente o inglês, de acordo com o contexto, propósito e papéis dos interagentes em uma situação discursiva dada; • preparar o aprendiz para a compreensão e a ação social no mundo em que ele vive, sensibilizando-o para a diversidade de práticas discursivas transculturais, tão recorrentes na alta modernidade, e para o papel ocupado pelo inglês nesse contexto; • apresentar de forma criativa, descontraída e motivadora, os fundamentos do inglês, como uma prática social de letramento, priorizando as capacidades reais dos alunos, de forma a estimular seu pensamento crítico, tornando-o sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem; • trabalhar os conteúdos propostos em LE, tendo por base os conhecimentos/letramentos apropriados pelo aprendiz em sua comunidade de origem, isto é, a partir de situações que ele vivencia localmente, bem como outras com as quais ele entra em contato por meio das tecnologias de informação e comunicação, no seu cotidiano (i.e., família, escola, trabalho, religião, lazer etc.). 		
Abordagem e metodologia	<p>Em uma perspectiva sócio-histórica, a aprendizagem de inglês é vista como uma construção fundamentalmente social, em que a linguagem e os seus efeitos de sentido não se separam de seu contexto de produção. Assim o curso tem por característica recorrer a uma diversidade de atividades sócio-interacionais e motivadoras, procurando assegurar ao professor e ao aluno a consecução de metas a alcançar. Exercícios orais e escritos realizados em duplas e em grupos, dramatizações de lições do LD, músicas, filmes, jogos diversos, são estratégias instrucionais utilizadas para trabalhar os conteúdos propostos.</p>		
Avaliação	<p>A avaliação é um processo constante e realizado a partir da observação do desempenho, do interesse e da participação do aluno em todas as atividades propostas (em sala de aula, lição de casa, provas etc.), frequência às aulas.</p>		
Principais conteúdos programáticos abordados			
Tópicos	Gramática	Compreensão oral/produção oral	Leitura/ escrita
Alfabeto; cumprimentos; endereços; objetos diversos; números.	Possessivos (<i>my, your, his, her</i>); verbo 'be' (afirmativo); números 1-10; artigos (<i>a, an, the</i>); imperativos (<i>stand-up,</i>	Fazer apresentações; soletrar nomes, sobrenomes e objetos diversos; falar números de telefone; documentos	Ler Lista de Hóspedes do hotel-T; abreviações; letras de músicas. Escrever instruções simples.

	<i>write your name etc.</i>)	peçoais; dar instruções gerais (identificar objetos e pessoas etc.); ouvir e cantar, discutindo - em LM- músicas diversas.	Completar por escrito partes (pronomes peçoais) da canção “Hello, Hello” (The Beatles).
Pertences peçoais; localização de objetos e pessoas.	Plural (<i>this, these, that, those</i>); possessivos; verbo ‘be’: perguntas com <i>yes/no</i> e respostas curtas com ‘it’, ‘they’; preposições de lugar (<i>on, in, under, between</i> etc.).	Nomear objetos; identificar a localização de itens e pessoas; identificar a quem pertencem os objetos; ouvir textos orais (gravados em cassete) para identificar objetos, a quem pertencem; localização dos mesmos.	Escrever frases curtas especificando a localização de objetos.
Países; nacionalidades; cidades; línguas.	Verbo ‘be’ (negativo e interrogativo); adjetivos de nacionalidade; perguntas e respostas simples com o verbo ‘be’.	Perguntar e dar informações sobre país/cidade de origem, língua nativa, localização geográfica; ouvir diálogos gravados, para identificar os tópicos em pauta; discutir sobre as diferenças entre metrópoles e cidades pequenas.	Responder por escrito questionário sobre informações peçoais. Escrever frases contrastando as características da cidade onde vivem com as de grandes metrópoles.
Vestimentas; cores; clima; temperaturas; estações do ano.	Presente contínuo (afirmativo e negativo); números de 1-100; adjetivos (<i>sunny, windy, cold, hot</i> etc.).	Perguntar, responder, descrever: tipos de roupas que os colegas estão usando; cores de roupas e de objetos em geral; falar sobre o tempo e temperatura.	Ler rol de lavanderia do hotel-T; ler informações sobre o tempo, temperatura, colocadas nos apartamentos do hotel-T. Escrever enunciados curtos, descrevendo o tempo; roupas que as pessoas usam nas quatro estações; roupas usadas no hotel-T (i.e., cama, mesa, banho).
Horas; dias da semana; atividades diárias.	Presente contínuo (<i>What + doing</i>); perguntas simples e respostas curtas (<i>Yes/no</i>); perguntas com <i>Wh (what, where, when</i> etc.); advérbios de frequência (<i>always, never, seldom</i> etc.).	Perguntar e falar as horas; falar sobre os horários de funcionamento dos setores do hotel-T; falar sobre as atividades que realiza no dia-a-dia.	Ler prospectos do hotel-T, com informações sobre horários de funcionamento dos setores. Escrever frases curtas sobre a rotina pessoal diária e atividades de lazer no fim-de-semana.
Meios de transporte; família.	Verbos regulares no Presente; conjugação da 3ª. pessoa do singular, em frases afirmativas, negativas e interrogativas.	Perguntar e fornecer informações sobre o lugar onde vive (cidade, bairro, com quem) como se locomove até o trabalho,	Ler o texto “Domiciano’s family” (aluno que vive no hotel-T com a família, portanto, que os demais colegas conhecem)

		para fazer compras; as relações familiares; ouvir texto oral gravado, descrevendo onde vivem as pessoas e como se locomovem.	elaborado pela professora, para introduzir vocabulário e relações familiares. Escrever a história da sua própria família; entrevistar amigos e escrever sobre a família deles.
Casa; tipo de acomodações; mobília.	Verbos no Presente; <i>There is/ there are/ there is no/ there aren't any ; how many?</i>	Perguntar e descrever diferentes tipos de casa; tipos de aposentos e suas mobílias; descrever a sua casa, o seu quarto; descrever tipos de aposentos e mobiliários do hotel-T.	Leitura e compreensão de texto em inglês, contendo informações gerais sobre o hotel-T, disponível no <i>site</i> da empresa. Escrever sobre a casa onde vive; entrevistar um amigo e escrever sobre a casa dele.
Ocupações; trabalho.	Verbos regulares, no Presente: formação do negativo e interrogativo com uso de 'do', 'does'; perguntas com 'yes/no' e 'Wh'; colocação de adjetivos antes do substantivo.	Fazer perguntas e prestar informações sobre o que as pessoas fazem, onde trabalham e se gostam ou não do que fazem; ouvir texto gravado em que as pessoas descrevem suas ocupações.	Escrever sobre o seu próprio trabalho; entrevistar um amigo e escrever sobre o trabalho dele.
Alimentação.	Substantivos contáveis e incontáveis (<i>some, any</i>); Conjunções (<i>but</i>).	Nomear comidas e bebidas; perguntar e descrever os alimentos que gosta e não gosta de comer; conversar sobre hábitos alimentares; assistir o filme "Donald's Restaurant".	Ler cardápios diversos e do hotel-T; ler e escrever receitas. Fazer lista de compras de alimentos e bebidas.
Datas; aniversários.	Números ordinais 1-100; ações no futuro (<i>going to</i>); adjetivos, verbos + 'too'; 'also'.	Perguntar e responder sobre aniversários; ouvir gravações de textos sobre datas comemorativas.	Ler textos: <i>Thanksgiving Day, Halloween, Saint Valentine's Day</i> etc.
Partes do corpo humano; saúde e problemas de saúde.	Imperativo (afirmativo e negativo); expressões de tempo (<i>in time, on time, at 3 o'clock etc.</i>); modais (<i>should, could, must etc.</i>); <i>have to</i> .	Nomear partes do corpo humano; dar instruções; falar sobre problemas de saúde; marcar consulta com o médico, dentista; ouvir gravações sobre pessoas descrevendo problemas de saúde.	Ler texto "Secrets of a long life". Escrever frases (imperativo) com conselhos para uma vida saudável.
Comércio; compras; atrações turísticas da cidade.	Preposições de lugares; Imperativo; advérbios (<i>left, right</i>); <i>how much?</i>	Perguntar e prestar informações sobre a localização de pontos comerciais e atrações turísticas da cidade; prestar informações sobre	Leitura e compreensão de texto sobre os principais pontos turísticos da cidade em que se localiza o hotel-T (disponível em inglês no Guia da Cidade

		a localização dos setores do hotel-T (<i>fitness center</i> ; piscina, sauna, quadra de esportes, banheiros etc.).	–revista local; informações sobre o hotel-T, no site da empresa. Escrever lista de compras (supermercado); responder questionário por escrito “ <i>Do you know your hotel?</i> ”
Informações pessoais e vidas de pessoas famosas.	Passado do verbo ‘be’: formas afirmativa, negativa e interrogativa; perguntas simples usando <i>Wh</i> com ‘was’, ‘were’...	Perguntar e responder sobre datas e lugares de nascimento; vida de pessoas famosas.	Ler biografias simplificadas de pessoas famosas. Escrever a sua própria biografia.
Atividades praticadas no fim-de-semana; esportes, jogos, férias, viagens.	Passado de verbos regulares e irregulares; perguntas simples usando <i>Wh</i> com ‘did’...	Perguntar e responder sobre atividades realizadas no fim-de-semana; ouvir gravação de pessoas falando sobre as atividades que praticaram durante as férias.	Escrever textos simples sobre atividades praticadas no fim-de-semana.

Tendo sido apresentadas as informações essenciais sobre o curso de inglês, passo então ao tópico seguinte, no qual descrevo o perfil dos participantes desta pesquisa.

4.3.2 Os participantes da pesquisa

4.3.2.1 Os alunos

Através de um questionário, ‘Análise de Necessidades’, elaborado pela professora-pesquisadora (um dos instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta dos dados, como veremos mais adiante), que foi respondido, por escrito, pelos 20 trabalhadores inscritos (entre fevereiro e março de 2002), consegui a caracterização dos participantes desta pesquisa de forma detalhada e fidedigna, cumprindo assim um dos princípios básicos da perspectiva sócio-cultural, no tocante à importância de se olhar não apenas o indivíduo, mas o contexto social e material referido ao seu desenvolvimento (WELLS, 2002). Desse modo, as informações reunidas no **quadro I** descrevem os dados pessoais dos nossos alunos, tais como: tempo de trabalho na área de hotelaria, função atual exercida na empresa, grau de escolaridade, tempo fora do contato com práticas escolares, contato prévio com a LE etc.

QUADRO I⁶³ - PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	
M1	32 anos, separado, 2 filhas, recepcionista, há 10 anos na área de hotelaria. Após cumprir a 8ª série do Fundamental, interrompeu os estudos (média de 10 anos), para trabalhar; ingressou no Supletivo, concluindo o Ensino Médio; estudou inglês na rede pública e 9 meses em instituto de línguas.
M2	30 anos, solteiro, recepcionista, há 4 anos na área de hotelaria. Após cumprir a 8ª série do Fundamental, interrompeu os estudos (média de 10 anos), 'para trabalhar'. Ingressou então no Supletivo para cursar o Ensino Médio, processo que foi novamente interrompido após a conclusão do 1º ano; estudou inglês na escola pública.
M3	30 anos, solteiro, arrumador, há 4 anos na área de hotelaria (no hotel-T), após concluir a 4ª série do Fundamental (escola rural), interrompeu os estudos durante 10 anos para "ajudar na renda mensal da minha família". Ingressou no Supletivo, concluindo o Fundamental e o Ensino Médio. Estudou inglês na escola pública; mora no alojamento do hotel-T.
M4	48 anos, casado, 3 filhos, chefe de manutenção, há 20 anos na área de hotelaria (há 16 no hotel-T), 3ª série do Fundamental (escola pública), interrompeu os estudos há 30 anos "para trabalhar", nunca estudou inglês, mora com a família no próprio hotel há 16 anos.
F5	43 anos, casada (com M5), governanta, há 16 anos na área de hotelaria (no hotel-T), 1º ano Ensino Médio (escola pública), parou de estudar há 26 anos 'para casar e nunca mais voltou', estudou inglês na escola pública.
M6	42 anos, separado, 2 filhas, jardineiro, há 1 ano e 5 meses, na área de hotelaria (no hotel-T), Ensino Médio completo (escola pública), parou de estudar há 20 anos "por razões financeiras", estudou inglês na escola pública, mora no alojamento do hotel-T.
M7	43 anos, casado, 3 filhos, garçom, há 30 na área de hotelaria, 1º ano do Ensino Médio (escola pública), parou de estudar há 20 anos porque "precisava de trabalhar para ajudar a minha família", estudou inglês na escola pública, mora no alojamento do hotel-T.
M8	30 anos, casado, recepcionista, 12 anos na área de hotelaria, Técnico em Contabilidade (escola pública e privada), parou de estudar há 12 anos, "para o trabalho", estudou inglês na escola pública e privada.
M9	47 anos, casado, 2 filhos, chefe do restaurante, há 5 anos na área de hotelaria, Supletivo 2º grau completo, parou de estudar há 10 anos, estudou inglês na escola pública e 1 ano em instituto de línguas.
F10	25 anos, casada, 2 filhos, auxiliar de lavanderia, 2 anos na área de hotelaria (no hotel-T), 6ª. série do Fundamental (escola rural), interrompeu os estudos há 10 anos, porque "morava na roça, lá as coisa era muito difícil", nunca estudou inglês.
M11	39 anos, solteiro, 1 filho, jardineiro, 3 anos de hotelaria, 5ª. série do Fundamental (escola pública), interrompeu os estudos há 20 anos, porque "não tinha condições de estudar", nunca estudou inglês.
M12	30 anos, casado, 2 filhos, auxiliar de serviços gerais, há 4 meses no hotel-T, interrompeu os estudos por 18 anos, 'para trabalhar', 1 semestre antes de iniciar o curso de inglês atual, fez a 5ª. série – Supletivo - em São Paulo, onde estudou inglês por 6 meses.

⁶³ Respostas (também nos quadros II, III, IV) digitadas conforme constam no questionário.

M13	27 anos, casado, 3 filhos, garçom, 5 anos na área de hotelaria, 4 ^a . série do Fundamental (escola rural), interrompeu os estudos há 14 anos, porque “não tive oportunidade”, nunca estudou inglês.
M14	37 anos, casado, 2 filhos, auxiliar de cozinha, 13 anos na área de hotelaria, 5 ^a . série do Fundamental (escola pública), interrompeu os estudos há 20 anos, “para trabalhar”, estudou inglês na escola pública.
M15	24 anos, casado, 1 filho, garçom, 6 anos na área de hotelaria (no hotel-T), Ensino Médio completo, interrompeu os estudos há 6 anos “porque trabalhando dois horários não dá tempo”, estudou inglês na escola pública, a partir da 7 ^a . série.
M16	34 anos, casado, padeiro, 5 anos na área de hotelaria, após concluir a 5 ^a . série do Fundamental (escola pública), interrompeu os estudos por 18 anos por “pura vadiagem”. Ingressou no Supletivo, cumprindo a 6 ^a série, onde estudou 6 meses de inglês.
M17	51 anos, casado, 2 filhos, arrumador, 4 ^a . série do Fundamental (escola rural), interrompeu os estudos há 40 anos ‘para trabalhar’, nunca estudou inglês.
F18	34 anos, casada, 3 filhos, arrumadeira, 6 meses no hotel-T, 4 ^a . série do Fundamental (escola rural), interrompeu os estudos há 22 anos, nunca estudou inglês.
M19	27 anos, solteiro, 1 filho, auxiliar de lavanderia, 3 ^a . série do Fundamental (escola pública), interrompeu os estudos há 18 anos, nunca estudou inglês.
M20	27 anos, solteiro, arrumador, 3 ^a . série do Fundamental (escola rural), interrompeu os estudos há 18 anos, nunca estudou inglês, mora no alojamento do hotel-T.
a) M= masculino; F= feminino	
b) encontrando dificuldade para responderem por escrito o questionário, M17; F18; M19; M20 solicitaram que F5 (chefe do setor), a partir de informações prestadas pelos próprios, realizasse, por eles, a tarefa de preencher o dito documento (aspecto que parece sugerir a pouca familiaridade desses trabalhadores com a ‘escrita’).	

Vê-se que os aprendizes apresentam características bastante heterogêneas, quanto a: idades (25-51 anos); escolaridade (3^a série do Fundamental - 3^o Ensino Médio). Note-se que 55% não concluíram o Fundamental, sendo que 85% encontravam-se, há 10 anos ou mais, afastados de práticas escolares. As razões para que isso acontecesse incluem: necessidade de trabalhar/prestar arrimo financeiro às suas famílias, falta de condições de acesso à escola, por morarem na roça, dentre outros. Em relação ao conhecimento prévio em LE, a realidade é também heterogênea: 35% nunca estudaram inglês; 55% estudaram inglês na rede pública de ensino; 1 aluno (0.5%) estudou inglês na escola pública e privada; 2 alunos (10%) declaram ter também estudado inglês em institutos de línguas.

Todos os inscritos trabalham em setores operacionais do hotel (3 recepcionistas; 3 garçons; 4 arrumadores; 2 auxiliares de lavanderia; 1 padeiro, 1 auxiliar de cozinha; 2 jardineiros; 1 auxiliar de serviços gerais; e 3 deles (M4, F5 e M9) ocupam cargos de chefia em setores operacionais. Um aspecto curioso é a grande desproporção entre gêneros (3 são

mulheres; 17 são homens), uma discrepância que se tornaria compreensível na medida em que do total de funcionários do hotel-T (44), 35 são homens e apenas 9 são mulheres. No entanto, em termos percentuais nota-se que a adesão de homens (do total de 35, 49% inscreveram-se) é maior do que a de mulheres (do total de 9, 33% inscreveram-se).

Os participantes deram respostas a mais três perguntas formuladas no questionário já mencionado; seleciono algumas, nos quadros que apresento a seguir.

QUADRO II – POR QUE OS PARTICIPANTES QUEREM ESTUDAR INGLÊS?	
M1	"A língua é universal, e sem dúvida vital no ramo de hotelaria".
M3	"O idioma facilita a nos comunicar o nosso dia a dia por estar no ramo de atender bem o nosso cliente".
F5	"No meu trabalho vai me ser muito util, para continuar meu trabalho em hotel."
M6	"é uma língua universal, o mundo inteiro fala inglês".
M7	"Pelo fato de estar trabalhando em hotel, pela importância da língua inglesa e pelo motivo de estar sempre atualizando-se com o tempo".
M8	"Atualmente o mercado de trabalho exige alguma experiência da língua inglesa, principalmente na área de turismo".
M9	"É bom sempre saber mais sobre as línguas".
F10	"Hoje tudo o que nós aprender é útil para nós mesmo. Podemos uma hora precisar".
M12	"Porque com a globalização, e o ritmo que as coisas estão tomando si não soubermos falar inglês ou outra língua, ficamos para trás, no mercado de trabalho".
M13	"Por ter sempre contato com estrangeiros, em hotelaria".
M15	"Porque atendo clientes estrangeiros no restaurante".
M16	"Porque nos dias de hoje, quem não se atualizar irá perder terreno".
F18	"É uma língua importante pra gente aprender".

Como mostram as respostas dadas à primeira pergunta do questionário, de acordo com os alunos, o principal interesse em aprender inglês concentra-se no caráter de relevância outorgado ao idioma na atualidade, além de o mesmo ser considerado um quesito básico ao desenvolvimento profissional.

QUADRO III – O QUE OS PARTICIPANTES ESPERAM DO CURSO?	
M1	"Sem dúvida alguma, aprender a falar e entender bem o inglês".
M2	"Espero que tenhamos ótimo aproveitamento".
M3	"Espero ter um bom aproveitamento e estar sempre aprendendo coisa nova".
M4	"Espero que eu entenda tudo. Que me esforce e que a professora me entenda".
F5	"Espero que seja muito proveitoso e que eu tenha um bom desempenho e saia falando e entendo inglês".

M6	“Espero tirar o maior proveito possível”.
M7	"Boas novidades, só o tempo dirá".
M8	“Aprender mais”.
F10	“Saber entender o inglês para a hora. Que precisa saber falar. ou tenta entender”.
M12	“Espero que eu possa aprender mais”.
M13	"Para ser útil para mim e para o meu trabalho. Para a empresa que nos trabalhamos".
M15	“Espero que seja muito bom para a minha profissão”.
M16	“Eu particularmente pretendo sugar tudo que for passado para junto ao hotel poder dar um melhor atendimento. Espero entender as musicas que eu gosto”.
F18	“Atender melhor os hóspedes”.

De acordo com as respostas dadas, os participantes da pesquisa esperam tirar proveito do curso, muito embora não explicitem claramente o que querem dizer com isso; porém, aqueles que o fazem evidenciam que querem saber usar a Língua Estrangeira para fins funcionais na sociedade e, principalmente, no trabalho.

QUADRO IV – O QUE OS PARTICIPANTES SENTEM QUANDO ‘PENSAM’ QUE VÃO ESTUDAR INGLÊS?	
M2	"Um desafio".
M3	"Primeiro agradeço a oportunidade. Penso o quanto faz falta falar um idioma porque e tam bom entender e falar com as pessoa".
M4	"O meu trabalho frequenta muito americano e quer queira ou não sempre temos contato seja na piscina ou na sauna, na quadra, e sempre pedem alguma coisa".
F5	"Sinto um pouco nervosa, a 27 anos atras eu era ótima aluna na aula de inglês hoje já não sei".
M6	"Não sei dizer o que sinto, mas pelo fato de eu estar trabalhando em hotel, acredito que vai ser de muita importância".
M7	"Vou começar tudo de novo - uma criança, um adolescente".
M9	“Entusiasmo”.
F10	“Sinto ansioza. E nervoza. Acho que é muito difícil”.
M12	“Eu sinto que tenho que fazer”.

Note-se que as reações dos alunos são permeadas por sentimentos que evidenciam incertezas, ansiedade, nervosismos, enfim, perante o que terão que vivenciar na aprendizagem da LE. Mas, para além dos conflitos, revelam-se sentimentos de entusiasmo e a premente necessidade de acesso ao conhecimento do referido idioma. Trata-se, sem escapatória, de um imenso exercício, por parte de todos os envolvidos (alunos/professora), na superação de um desafio que parece ser irreversível na alta modernidade.

4.3.2.2 A professora-pesquisadora

Iniciei a minha prática instrucional em cursos livres de inglês destinados a trabalhadores do setor hoteleiro, em 1997, convidada pelo Gerente de Alimentos e Bebidas de um outro hotel (doravante, hotel-S), também bastante conceituado na cidade em que resido. Assim, antes de ministrar o curso objeto desta pesquisa, atuei durante quatro anos, no hotel-S, ensinando inglês para um total aproximado de 60 alunos (locados nos mais diversos setores da respectiva empresa). É importante destacar que as características gerais dos cursos do hotel-S e hotel-T guardam entre si notórias semelhanças. Portanto, posso dizer que adquiri uma prática considerável para trabalhar com adultos, de diferentes inserções sociais, com destaque para aqueles com baixo grau de escolaridade/alfabetismo, prioritariamente, iniciantes no contato com o inglês, em situações de ensino-aprendizagem, em agências de letramentos em situação de trabalho, na área de hotelaria.

Talvez, o exercício da atividade de professora de inglês para trabalhadores de hotéis, derive da própria familiaridade que possuo com a área de hotelaria em si. Como graduação, optei pelo Bacharelado em Turismo, justamente, por já estar, na época (década de 1970), trabalhando em uma importante escola de hotelaria em São Paulo, realizando, em seguida, um curso de especialização em Administração Hoteleira. Em suma, permaneci no ramo hoteleiro, por cerca de 20 anos, desempenhando funções nas áreas de A&B, Governança, Marketing, em vários hotéis, categorias cinco estrelas, localizados em diferentes regiões do Brasil.

Ao começar a dar aulas de inglês interessei-me imediatamente pela profissão docente, sentindo a necessidade de aprofundamento no assunto. Para tanto, tenho percorrido uma longa jornada rumo ao meu próprio desenvolvimento nessa área: cursei a Pós-graduação em Língua Inglesa (Especialização) na UNITAU; fiz treinamento dos PCN de Língua Estrangeira em curso promovido pela Secretaria da Educação da cidade; frequentei o curso de Inglês Instrumental para professores no LAEL-PUC-SP, entre outros. Assim que concluí a Especialização em Língua Inglesa, iniciei o Mestrado em Linguística Aplicada, também na UNITAU, tendo obtido a titulação em 2003. Logo em 2004, ingressei no Doutorado em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da

UNICAMP-SP. Todas essas iniciativas têm representado contribuição inestimável a minha prática profissional.

Meus conhecimentos em Língua Inglesa foram adquiridos, principalmente, em curso intensivo realizado na *Pace University*, durante um ano, em Nova York, bem como, em outros cursos realizados em institutos de línguas no Brasil. Possuo, também, certificado de proficiência em Língua Inglesa. Além disso, como sabemos, com a docência, a cada dia temos que aprender para que possamos ensinar, o que exige a atualização contínua dos conhecimentos na área em que militamos.

Tendo sido explicitado o contexto de produção deste estudo, prossigo tratando das questões metodológicas, enfocando: (4.4) os métodos e procedimentos de coleta de dados; (4.5) os métodos e procedimentos de análise dos dados; (4.6) procedimentos referidos à confiabilidade deste estudo.

4.4 Os métodos e procedimentos de coleta de dados

Em conformidade com os parâmetros norteadores desta pesquisa, em que o fenômeno é estudado dentro do contexto natural de sua ocorrência, os dados são geralmente coletados por meio de um arsenal de procedimentos usados simultaneamente, sendo que um certo procedimento acaba levantando a necessidade de um outro como complementação. No tipo de pesquisa que escolhi realizar, portanto, todos esses procedimentos podem ser considerados de baixo grau de explicitação, uma vez que nem os aspectos e nem os dados a serem registrados, pelos ditos procedimentos, são definidos ou forjados com antecedência (como é feito em pesquisas experimentais), mas, repito, capturados na concretude do momento mesmo em que acontecem.

Nessa medida, como esclarecem Seliger e Shohamy (1997[1989], p.160), o pesquisador não determina de antemão os dados exatos que serão coletados, mesmo porque ele tem apenas uma leve ideia dos procedimentos que serão usados, já que não é sabido, *a priori*, se tais dados sequer existem. Através de um leque de procedimentos e obtendo dados a partir de uma variedade de fontes, o pesquisador geralmente reúne um *corpus* rico e

compreensivo. Tais dados, usualmente fornecem uma visão expandida e global do fenômeno, já que cada fonte de evidência fornece dados adicionais.

Na visão assumida, o planejamento efetivo de coleta de dados deve compreender tantas fontes quanto for possível, como por exemplo, observação, diários, notas de campo, entrevistas, questionários, coleta de documentos locais, gravação de aulas em áudio ou vídeo etc. A coleta das informações através de múltiplas perspectivas refere-se à importância do cruzamento e confirmação das evidências, ou triangulação dos dados, no sentido de conferir o caráter de confiabilidade desejado à investigação (ELLIS, 2001[1994]; ERICKSON, 2001, 1986; GOETZ e LeCOMPTE, 1984; SELINGER e SHOHAMY, 1997[1989] etc.).

Para tanto, a fim de que os objetivos propostos para este estudo pudessem ser alcançados, um dos procedimentos básicos de coleta de dados foi a observação participante, que incluiu o estudo metucioso e hermeneuticamente sensível da interação e do discurso da sala de aula, durante curso de inglês, destinado aos trabalhadores do hotel-T, realizado na própria empresa contratante. A observação participante, numa pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica, como diz Freitas (2003: 32 e 33),

é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é esse encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos [...] a observação se constitui pois em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social.

Com a finalidade de obter uma visão mais ampla do fenômeno examinado, nesta pesquisa, os procedimentos de observação participante foram articulados a outros instrumentos de coleta de dados. Passo, pois, à descrição dos mesmos.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	
01	Gravação em vídeo-cassete de 6 aulas, entre os meses de abril e junho de 2002, prioritariamente, no período de aplicação do TPR, abordagem adotada no início das atividades, conforme explicitarei no Capítulo 6.
02	Gravação e transcrição em áudio-cassete de 30 aulas, ou de trechos de aulas, ao longo de 17 meses (abril a junho / agosto a dezembro do ano de 2002; e de março a junho/ agosto a dezembro de 2003).
03	Questionário para 'levantamento de necessidades', elaborado pela professora-pesquisadora, preenchido, por escrito, por 20 trabalhadores, na fase de planejamento do curso em questão (fevereiro/ março de 2002).
04	Notas de campo registradas pela professora-pesquisadora, em um caderno de anotações, no período de abril a dezembro de 2002 e de março a dezembro de 2003.
05	Relatórios administrativos bimestrais elaborados pela professora-pesquisadora e enviados ao gerente do hotel-T (2002 e 2003). Em tais documentos constavam informações diversificadas concernentes ao curso, tais como: frequências dos alunos às aulas, evasões, necessidades de remanejamentos de alunos inter-turmas, notas de avaliações, exercícios, lição de casa, dentre outros.
06	Questionário para levantamento dos letramentos constituídos em LM, elaborado pela professora pesquisadora, com base na metodologia proposta pelo INAF, respondido, por escrito, por 20 participantes da pesquisa (aplicado no primeiro semestre de 2007).
07	Entrevistas, gravadas (algumas transcritas), realizadas com 15 dos 20 respondentes do questionário anteriormente citado, para complementar qualitativamente os dados referidos aos letramentos constituídos em LM (aplicadas no primeiro e segundo semestres de 2007). Além disso, por telefone, bem como através de conversas informais, não raro, obtive informações importantes à suplementação dos dados referidos ao questionário. É bom ressaltar, contudo, que não me foi possível realizar as 'entrevistas complementares' com 5 dos participantes da pesquisa, por questões diversas (férias, folgas, falta de tempo etc.).
08	Como andava sempre com o gravador a postos, realizei entrevistas, as quais denomino de 'aleatórias', em diversas ocasiões e lugares ('hora da rodinha', enquanto aguardávamos que a porta da sala de aula fosse aberta; refeitório dos funcionários; jardins etc.).
09	Materiais escritos (cadernos dos alunos, exercícios, lições de casa, avaliações, livros didáticos etc.).

Cabe mencionar, ainda, que a título de reunir subsídios para o presente estudo, realizei um estágio de três meses (março, abril e maio de 2005) nas salas de aula de inglês (5^a a 8^a séries) de um curso supletivo noturno da cidade. O estágio em questão foi de extrema importância para mim, pois a marcante heterogeneidade da sala de aula de um curso supletivo guarda semelhanças estreitas com as de um curso livre, como o que é aqui focalizado. Na ocasião, por diversas vezes, tive a oportunidade de ministrar aulas,

substituindo professores ausentes, bem como de observar atentamente as práticas de letramentos locais. As trocas de ideias com as professoras de inglês do curso supletivo observado e o convívio com a realidade do ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira na rede pública foram uma fonte inesgotável de experiências para a minha prática instrucional, e, fatalmente, trouxeram elementos cruciais ao adensamento da compreensão de aspectos de interesse desta pesquisa.

Em síntese, creio poder afirmar que esta investigação foi conduzida em condições propícias de familiaridade com o cenário observado, ao longo de 17 meses letivos (abril a junho/ agosto a dezembro de 2002; março a junho / agosto a dezembro de 2003), média de 3 horas semanais, no mundo local dos participantes, com a utilização de variados instrumentos de coleta de dados. Tais procedimentos cumpriram, dessa forma, os princípios essenciais da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, através da documentação e observação detalhada dos eventos de sala de aula (e fora dela), contando com o envolvimento duradouro desta professora-pesquisadora no contexto estudado. Todos esses critérios forneceram, pois, bases sólidas para os procedimentos de identificação e análise de dados que serão discutidos na próxima seção.

4.5 Os Métodos e Procedimentos de Análise dos Dados

Como foi visto no tópico anterior, os métodos e procedimentos de coleta de dados utilizados pela professora-pesquisadora permitiram gerar *fontes para dados potenciais* (YIN, 1994) que, ainda em seu estado bruto, não poderiam ser encarados como dados *per se* (ERICKSON, 2001, 1986; SELINGER e SHOHAMY, 1997[1989]). Isso quer dizer que nem todas as informações recolhidas poderiam ser diretamente relevantes para a pesquisa. Assim, a partir de uma asserção básica colocada: “para a construção de novos conhecimentos, no caso, inglês, os participantes farão usos de conhecimentos/letramentos já apropriados em LM, português”, os dados potenciais foram submetidos a extensivo escrutínio em busca de indícios que ratificassem (ou não) a hipótese conjecturada, para que, então, pudessem ser definidas, paulatinamente, as informações que comporiam o *corpus de análise*.

Os procedimentos de identificação e análise dos dados seguiram prioritariamente o método *comparativo recursivo*, conhecido também na acepção clássica como ‘método de indução analítica’ que consiste em "rever a evidência tendo em mente a asserção e de rever a asserção tendo em mente a evidência, e, então, de voltar à evidência" (ERICKSON, 2001, p.15). A leitura das transcrições das aulas, realizada de forma bastante cuidadosa, visando a asseverar que evidências desconfirmatórias cruciais não fossem ignoradas, permitiu definir, em um primeiro momento, um padrão cuja generalização dentro do cenário estudado seria checado, posteriormente, ou seja, a presença da LM (e de conhecimentos nela constituídos) no discurso de sala de aula de LE. Confirmada tal evidência, vários outros procedimentos de identificação e análise de dados foram utilizados para caracterizar o papel dos letramentos em LM nas interações discursivas que constituem as práticas/eventos de transletramento na aula de inglês em foco, como passo a descrever.

4.5.1 Identificação dos letramentos em LM dos participantes

Para cumprir o objetivo proposto para este trabalho seria necessário pensar em recursos capazes de identificar as capacidades de leitura e de escrita envolvidas nas diversas práticas sociais de letramentos vivenciadas cotidianamente pelos alunos. Para tanto, elaborei, com base na metodologia proposta pelo INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Nacional – um questionário que incluiu os ‘usos da leitura e da escrita’, em seis ‘âmbitos de letramento’: o doméstico, do trabalho, do lazer, da participação cidadã, da educação e da religião.

É importante destacar que optei pela noção de “âmbitos de letramento”, conforme sugerido por Rojo (2007 [a sair]), entendendo, como essa autora, que a classificação das ‘esferas de letramento’ indicadas por Ribeiro (2003) e utilizadas no INAF carecem de maior precisão quanto à circulação da ‘escrita’ em contextos específicos (i.e., por exemplo, na ‘esfera doméstica’ podem ocorrer usos de textos cotidianos, jornalísticos, escolares etc.). Para cada um dos âmbitos já mencionados, procurei identificar *o acervo*, isto é, os tipos de materiais escritos presentes, bem como a frequência e com que objetivos esses materiais eram lidos ou escritos, pelos participantes da pesquisa.

O quadro que é apresentado a seguir exibe, portanto, as categorias de análise que serão utilizadas para responder à primeira pergunta de pesquisa desta tese, a saber: **“Como se configuram as práticas de letramentos em língua materna dos sujeitos desta pesquisa?”**

Âmbitos de letramento	Usos da leitura e da escrita
DOMÉSTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Acervo: materiais escritos presentes nas casas (calendários, correspondências, livros, jornais, revistas, receitas etc.); • hábitos de leitura/escrita (ler bulas, embalagens de produtos, manuais e equipamentos domésticos, elaborar listas de compra; controlar extratos bancários etc.).
TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> • ações para conseguir emprego (consultar anúncios, classificados, elaborar currículo, fazer fichas, entrevistas, participar de concursos etc.); • ações implicadas no próprio trabalho – ler/escrever (memorandos, cartas, formulários, orçamentos, planilhas, relatórios, <i>emails</i> etc.); • demandas de comunicação e aprendizagem (trabalho em equipe, atender público, participar de reuniões, planejamento, treinamentos, feiras e congressos, supervisionar trabalho de outros etc.); • operação de máquinas e equipamentos (xerox, fax, computadores, calculadoras etc.).
LAZER	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir TV, ir ao cinema, ao teatro, a museus, a eventos esportivos etc.
PARTICIPAÇÃO CIDADÃ	<ul style="list-style-type: none"> • Tirar documentos, acessar benefícios sociais, declarar imposto de renda, participar de clubes esportivos, Ongs, sindicatos, associações de bairros etc.
EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas relacionadas à educação formal (escrever ditados, copiar material da lousa, fazer provas, ler livros didáticos etc.); • práticas relacionadas a educação não-formal (treinamentos na empresa, cursos de idiomas, cursos profissionalizantes, etc.).
RELIGIÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Catecismo, estudos bíblicos, rezas, novenas, cursos para batizados, cursos para noivos etc.

4.5.2 Identificação das interações em sala de aula

Cumprindo a intenção já anunciada no Capítulo 1, articulo proposições de pesquisadores sobre as interações em sala de aula, com destaque especial para abordagens discursivas (BATISTA, 2001[1997]; MATÊNCIO, 2001; ROJO, 2007a; 2007b; 2001c

etc.), na tentativa de esboçar recursos metodológicos e categorias de análise para identificar as interações que constituem o discurso de sala de aula e os efeitos que os letramentos já apropriados em LM poderiam acarretar a tais interações.

Sendo assim, tomo como base de orientação os trabalhos de Batista (2001[1997]) e de Matêncio (2001), por entender que os autores têm contemplado, de maneira mais integrada, os aspectos didáticos e discursivos da aula. Ou seja, os mesmos tratam da organização das falas em sala de aula, procurando focalizar o que foi ensinado, como foi ensinado e o que foi aprendido (Rojó, 2007a, 2007b). A esse respeito, Matêncio (2001) aponta em sua obra para a possibilidade de a aula ser considerada como um gênero escolar, além de como um evento interativo. Para a autora em questão, a aula é composta de diferentes etapas, a saber: (i) *etapas introdutórias* (abertura e preparação); (ii) *etapas instrumentais* (que compõem o desenvolvimento da aula e que são tratadas pela autora em sua faceta didática como atividades ou tarefas que, em sua faceta discursiva, caracterizam-se por sequências discursivas, definidas por suas funções e temas); e (iii) *etapas finais* (conclusão e encerramento).

Batista (2001[1997]), por sua vez, ao explorar os saberes transmitidos no processo de produção do discurso na aula de Português, distingue duas instâncias, complexamente entrelaçadas, que oferecem diferentes e relacionadas modalidades de enunciação, objetivos, objetos e estratégias discursivas: (i) *a instância da aula* de produção do discurso; e (ii) *a instância do exercício* de produção do discurso. Ambas as instâncias, de acordo com o pesquisador, apresentam muitos pontos não-comuns. Na *instância da aula*, a interlocução se realiza oralmente, entre o professor, de um lado, e a turma, de outro. Já, na *instância do exercício*, os dois polos da interlocução são ocupados pelo aluno, com ou sem a intervenção do professor, e o autor de um texto escrito, e a interlocução é levada a termo envolvendo a modalidade escrita da linguagem.

Na *instância da aula*, Batista (2001[1997]) destaca, ainda, três conjuntos de estratégias discursivas:

- (i) a *organização global* de interlocução, que é definida pelas atividades didáticas. Estas, por sua vez, definem-se por seus objetivos/finalidades de

ensino (i.e., ensinar – novos conteúdos; rever – conteúdos já abordados; corrigir – exercícios etc.), que podem variar de acordo com o *objeto de ensino* privilegiado (usos da língua ou gramática);

- (ii) dentro da organização global, o autor distingue uma *organização intermediária e local* do discurso. A primeira é dada pelas *sequências globais*, definidas em termos de *tópicos e temas* abordados na aula, que determinam sua progressão temática ao longo dos turnos. Já a organização local (*sequências locais*) revela-se na troca de turnos entre os participantes, constituindo-se em sequências triádicas, nas quais o padrão IRA⁶⁴ figura como um exemplo apenas;
- (iii) Batista identifica, outrossim, a constituição de *polos de interlocução*, seja pela eleição de parceria privilegiada, seja pela instituição, pelo professor, de um ‘corpo unificado’ de alunos com o qual ele interage. Para tanto, o autor ressalta em seu livro várias estratégias discursivas que o professor utiliza para instituir, manter e manejar esse ‘corpo unificado’ de alunos.

No entanto, observa-se que tais tendências atuais de pesquisa iluminam importantes aspectos didáticos e discursivos da aula, sem, contudo, abordar com afincos os processos de ensino-aprendizagem. Assim, os efeitos dos enunciados do professor na aprendizagem e nos enunciados dos aprendizes, bem como a constituição do *objeto ensinado*, no que se refere à disciplinarização ou às interações de sala de aula, são aspectos que permanecem, ainda, carecendo de maior profundidade (ROJO, 2007a). Em face desse quadro, como salienta Rojo (2007 a, p. 339),

a aula tem sido mais frequentemente tratada, em pesquisas e descrições, ou como atividade didática – pelas disciplinas ligadas à área de Educação (Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem etc.) –, ou como um tipo específico de interação face a face ou conversação, por certas áreas de investigação, como a Sociolinguística Interacional e a Micro-Etnografia da Fala. No primeiro caso, dá-se atenção aos objetos e

⁶⁴ Estudos têm revelado que o padrão interacional típico de sala de aula é formado pela sequência triádica IRA, isto é, **I**nicição pelo professor, **R**esposta pelo aluno e **A**valiação pelo professor. Veja-se mais sobre esse assunto em autores como: Brown (1994), Costa (2000), Ellis (2001[1994]), Wertsch e Smolka (2001[1993]), dentre outros.

métodos de ensino e sua organização e ao seu impacto na aprendizagem. No segundo, às pautas de interação, à estrutura de participação, às trocas conversacionais em sala de aula. Assim, nas pesquisas, a tendência é que as análises dos temas e da organização formal mantenham-se separadas [...] isso tem dificult

discurso; e (ii) a instância do exercício de produção do discurso. Para tanto, sempre seguindo a **Sinopse** (ROJO, 2007a): (a) definirei as *atividades didáticas* (nível 1) por seus *objetivos* ou finalidades; (b) definirei as *sequências globais* que compõem cada atividade (nível 1.1) pelas mudanças de *tópico* que garantem a progressão temática da aula e que se relacionam diretamente com a construção de aspectos do *objeto ensinado*; e (c) definirei as *sequências locais* (nível 1.1.1) pela troca de *turnos* entre *interlocutores*.

É importante frisar também que, ao procurar contemplar sobretudo os impactos (em detrimento dos conteúdos abordados) que os processos de letramento na aula de inglês analisada acarretaram aos participantes desta pesquisa, o recorte dos dados acabou centralizando, via de regra, aspectos estruturais da linguagem, uma vez que foram em tais circunstâncias que os referidos impasses se acentuaram claramente.

(ii) Concebendo, ainda, com Rojo (2001c: 10), “o processo de ensino-aprendizagem como um processo social e histórico, culturalmente determinado e grandemente dependente das práticas interacionais, e re-enfocando a *interação* como *circulação de discursos (enunciação)* e a *internalização* como *apropriação de discursos em circulação*”, tomo, outrossim, como categoria de análise os ‘processos de andaimagem’. Estes são reinterpretados aqui, discursivamente, como sendo a ação mediada (técnica, semiótica e dialógica) que leva à construção de conhecimentos na língua-alvo, ou seja, tipos de interações instrucionais e/ou colaborativas que são apropriadas dentro da ZPD, com destaque especial para o papel da LM nesse processo.

4.5.3 Identificação dos efeitos discursivos

Por fim, para responder à terceira e última questão de pesquisa formulada: **“Que efeitos discursivos tais interações produzem na sala de aula de inglês analisada?”**, apresento as categorias de análise propostas:

Defendo, com Grigoletto (2001, p.138), que na aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, no contato com outras línguas e outras culturas, os aprendizes são “irremediavelmente afetados pela alteridade ou diferença, assim como pelo estranhamento de si (do eu) face ao outro”. Não ignoro, outrossim, que esse contato com o ‘outro’ é

também o espaço da hibridação, da mestiçagem, do sincretismo, dentre outros termos que convergem para o debordamento de fronteiras entre línguas/culturas (CANCLINI, 2008[1989]; CANEVACCI, 1996). Para Canevacci (1996, p. 10) “o sincretismo - aliado a mais duas palavras-chave, dialogismo e polifonia” é o lugar onde “a *mudança das coisas* (os conceitos diários) hibrida-se com o *mudar-se do sujeito* (...) que escolhe a diáspora e que expressa sua oposição nas construções de modelos irredutíveis, de quilombos móveis, de identidades plurais, de etnicidades cruzadas”.

Assim, centralizarei também o foco em fragmentos do *corpus* sob análise que sejam capazes de revelar: a) os efeitos discursivos (estranhamentos, representações dos participantes em relação à língua estrangeira e a si próprios enquanto aprendizes da língua estrangeira); b) relações de plurilinguismo, hibridismos, miscigenações etc. que se estabelecem no contato entre línguas em estado de fluxo (COX e ASSIS-PETERSON, 2007).

Em suma, para dar conta da tarefa que me proponho realizar, usarei como referencial interpretativo a teoria da enunciação bakhtiniana (e de seu Círculo), bem como a teoria de aprendizagem vygotskiana, com ênfase em alguns aspectos conceituais e metodológicos que compõem o núcleo duro da vertente adotada (mediação técnica e semiótica, dialogismo, hibridismo, plurilinguismo, linguagens sociais, polifonia, ‘vozes’ [de autoridade e internamente persuasivas] etc.). Vale dizer, ainda, que dependendo da leitura que esta professora-pesquisadora faça dos dados que compõem o *corpus* da pesquisa outros dispositivos e categorias, que se fizerem necessários, sempre poderão ser acionados no processo de análise dos mesmos.

4.6 Procedimentos referidos à confiabilidade da pesquisa

A abordagem qualitativa de pesquisa é eclética nos usos de instrumentos de coleta de dados e nos procedimentos de análises. Esse, justamente, é um ponto-chave a ser aqui considerado, pois, a confiabilidade deste tipo de pesquisa atrela-se intrinsecamente ao fato de que os dados sejam provenientes de diversas fontes, a fim de que sejam obtidas evidências sólidas acerca do objeto de estudo. Sendo mais clara, a triangulação das

informações é fator imprescindível para a ratificação dos resultados da investigação, de acordo com Goetz e LeCompte (1984), Selinger e Shohamy (1997[1989]), Yin (1994). Para Goetz e LeCompte (1984, p. 11), “a triangulação evita que o pesquisador aceite precipitadamente a validade de impressões iniciais; ela potencializa o escopo, densidade, e clareza de construtos desenvolvidos no curso da investigação”.

Nesse sentido, a triangulação dos dados coletados em diversas fontes e através de instrumentos plurais, as revisões bastante cuidadosas que submeteram o *corpus* a diferentes procedimentos e métodos de identificação e análises e, naturalmente, a posição de compromisso assumida por esta professora-pesquisadora durante todo o processo, quer no tocante à manipulação dos dados, quer no tocante aos sujeitos da pesquisa, através da minha presença efetiva e duradoura no contexto investigado, puderam conferir a esta pesquisa as garantias de confiabilidade esperadas. Destaco, também, que a verificação de análise dos dados junto a outros pesquisadores da área ("peer debriefing"), conforme sugerido por pesquisadores tais como Castro (1994), Cristóvão (1996), Silva (1997), foi realizada através de sessões reflexivas entre esta professora-pesquisadora e colegas da área de Linguística Aplicada⁶⁶, pesquisadores bastante preocupados com questões afins ao foco de interesse da presente investigação.

Tendo sido abordadas as questões metodológicas, passarei então à discussão dos resultados, que será realizada, nos três capítulos vindouros, tomando-se como base os dados levantados a partir dos procedimentos que foram detalhados no decorrer deste Capítulo 4.

⁶⁶ Cláudia Rocha, Denilson Amade, Denise Seabra, Heitor Gribl, Karin Quast, Maria Emília Tôres, minha eterna gratidão pela colaboração que me prestaram.

CAPÍTULO 5 – OS LETRAMENTOS DOS ALUNOS EM LÍNGUA MATERNA

Este capítulo tem como objetivo responder à primeira pergunta de pesquisa formulada: **“Como se configuram as práticas de letramentos em língua materna dos alunos?”**.

Para alcançar a finalidade proposta, a fonte de informação potencial priorizada foi o já mencionado questionário, elaborado pela professora-pesquisadora, que tomou como modelo a pesquisa do INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Conforme discussões já apresentadas no capítulo 2, não ignoro que estabelecer critérios para caracterizar ‘letramentos’ é tarefa arriscada, principalmente, se pensarmos na pluralidade de práticas de língua/linguagem que envolvem de uma ou de outra forma a ‘escrita’, como esta se apresenta na sociedade contemporânea.

Sobretudo, se atentarmos para o caráter essencialmente sócio-cultural e situado de tais práticas, agrava-se o teor dessa problemática. Logo, estou ciente de que o trabalho realizado pelo INAF não é isento de críticas por parte de alguns estudiosos do assunto. Não ingenuamente, portanto, adoto aqui a proposta do INAF como referencial de orientação, pelo fato de ser a mesma uma das poucas, senão a única, metodologia (quantitativa) de coleta de dados sobre letramento disponível. Por oportuno, vale ressaltar ainda que a decisão tomada mostrou-se de grande auxílio para a consecução dos objetivos desta tese.

Assim, os dados provenientes do questionário, devidamente preenchido pelos vinte alunos, foram submetidos, inicialmente, a análises quantitativas, gerando informações concernentes aos usos da escrita em seis diferentes ‘âmbitos de letramento’⁶⁷, seguindo a classificação proposta por Ribeiro (2003, p. 21): “o doméstico, do trabalho, do lazer, da participação cidadã, da educação e da religião”. A partir daí, procedeu-se a análises qualitativas, com apoio em entrevistas, gravadas e transcritas, realizadas com respondentes do questionário, bem como por intermédio de relevantes registros detectados nas

⁶⁷ Como já mencionado no capítulo 4, adoto a noção de ‘âmbito de letramento’ sugerida por Rojo (2007 [a sair]), em vez de ‘esferas de letramento’, conforme proposto por Ribeiro (2003).

transcrições das aulas, que permitiram ampliar o escopo das discussões dos resultados relativos ao presente capítulo.

Intentando trazer novos elementos para os embates que giram em torno das relações entre ‘escolaridade’ x ‘letramento’ (cf. discussões realizadas no capítulo 2), a linha de argumentação adotada para as análises deste capítulo considera, sempre que possível, os entrevistados que declararam ter três a seis anos de estudos concluídos na agência de letramento escolar (‘grupo 1’, com um total de 11 pessoas) e aqueles que findaram sete a onze anos de escolarização (‘grupo 2’, com nove pessoas)⁶⁸. Detalho, no quadro abaixo, as respectivas informações.

Graus de instrução escolar dos alunos				
Grau de escolaridade	nº de alunos	%	anos de escolarização	anos fora da escola (média)
Fundamental – 3 ^a . série	03	15	03	26
Fundamental – 4 ^a . série	03	15	04	29
Fundamental – 5 ^a . série	02	10	05	20
Fundamental – 6 ^a . série	01	5	06	19
Supletivo – 5 ^a . série	01	5	4,5	10
Supletivo – 6 ^a série	01	5	05	18
Supletivo 2º grau (incompleto)	01	5	8,5	10
Supletivo 2º grau (completo)	01	5	7,5	6 meses
Supletivo 2º grau (completo)	02	10	9,5	7,5
Ensino Médio (incompleto)	02	10	09	27
Ensino Médio (completo)	03	15	11	12

Os dados apontam então que 55% dos funcionários do hotel-T, que participaram do curso de inglês em foco, frequentaram a escola regular por um período máximo de seis anos, enquanto ainda eram crianças (i.e, faixa etária entre 7-12 anos de idade), permanecendo distante de práticas escolares de letramento, numa média de dezenove a vinte e seis anos, como acusa o quadro acima. Dos demais, 45%, apenas três alunos (15% da amostra total) cumpriram onze anos de escolarização, como quer Ferraro

⁶⁸ Passou a integrar o grupo em causa, o aluno M3 (cf. quadro ‘perfil dos participantes da pesquisa’, Cap. 4), na medida em que no intervalo de tempo compreendido entre 2002 (quando foi aplicado o questionário ‘Análise de Necessidades’) e 2007 (aplicação do questionário atual) o referido entrevistado ingressou no curso Supletivo, tendo completado o 2º Grau.

(2002, p. 37), “dentro da idade ‘própria’”, isto é, finalizaram “a 1^a, a 4^a e a 8^a séries do Fundamental e a última da Educação Média, respectivamente aos 8 anos, aos 11 anos, aos 15 anos e aos 18 anos de idade”, permanecendo, desde então, como mostra o quadro apresentado, em média, doze anos afastados da escola.

Dois dos respondentes (10%) declaram ter a 1^a série do Ensino Médio concluída, na idade ‘própria’ (i.e., aos 16 anos), e, depois disso, permanecem afastados da escola, em média, vinte e sete anos. Dois dos analisados (10%) possuem o Supletivo completo (2^o grau), com nove anos e meio de escolarização, isto é, cumpriram oito anos de estudo em idade ‘própria’ (até a 8^a. série do fundamental) e, após longa interrupção dos estudos, ingressaram novamente na rede escolar para concluir, em um ano e meio, as três séries respectivas ao 2^o grau, estando já, em média, sete anos e meio, longe dos bancos da escola.

Com trajetória diferenciada dos dois alunos anteriores, consta, nos dados, um respondente (5%) que concluiu o Supletivo (2^o grau). Tal aluno, após ter finalizado a 4^a série, aos 8 anos de idade, passou dez anos afastado da escola, retomou os estudos e realizou, em regime de curso Supletivo, o Fundamental (em dois anos) mais o Ensino Médio (em 1 ano e meio), somando, ao todo, sete anos e meio de escolarização, registrando, conforme apontado acima, o menor tempo, 6 meses, de afastamento de práticas escolares. Enfim, o último aluno focalizado (5%) concluiu o Fundamental em idade ‘própria’ (8 anos de escolarização), interrompeu os estudos por dez anos, ingressou então no Supletivo, terminou o primeiro ano (equivalente a um semestre letivo), e afastou-se novamente da escola. Por isso mesmo, ainda que com o 2^o grau do Supletivo não completado, mas somando oito anos e meio de estudos, este aluno ultrapassa, no quesito tempo de escolarização, o aluno anteriormente citado (que tem o 2^o grau completo).

Tecidas as considerações anteriores referidas à escolaridade dos participantes, resta enfatizar ainda que a linha de argumentação que vimos defendendo ao longo desta Tese, na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, reconhece a existência de outros ‘letamentos’, nos extramuros escolares, que devem, portanto, ser valorizados. Com isso em mente, passarei então às análises dos ‘letamentos’ constituídos em LM pelos alunos desta

pesquisa, considerando os diversificados “âmbitos de letramentos”, presentes na sociedade, que fazem parte da vida cotidiana dos nossos alunos.

5.1 Práticas & âmbitos de letramento

Na montagem do questionário (cf. apêndice) para levantar informações sobre os letramentos em língua materna dos participantes desta pesquisa, o primeiro passo consistiu em identificar o ‘acervo’ de impressos dos alunos, ou seja, que tipos de materiais impressos estão presentes nos lares dos entrevistados. Identificado o ‘acervo’, o passo seguinte ocupou-se em centralizar o foco das perguntas do questionário no sentido de também conhecer com que tipo de material escrito os entrevistados lidam com mais frequência em suas tarefas cotidianas, em âmbitos de letramento específicos, tomando-se como base, para tanto, os critérios adotados pelo INAF.

5.1.1 O ‘acervo’: a presença dos impressos na casa dos alunos

Abaixo relacionados, no *quadro 1*, são destacados vinte itens, que permitem aferir o *acervo*, isto é, a presença dos impressos, no âmbito doméstico dos participantes desta pesquisa.

IMPRESSOS	TOTAL (%)
Álbum de família/fotografias	100
Calendário/folhinha	100
Bulas de remédios	100
Agenda telefone/endereços	95
Bíblia, livros religiosos	95
Dicionário	90
Catálogo / lista telefônica	85
Manuais de instrução	85
Revistas (Veja, Exame etc)	80
Livros ou receitas de cozinha	80
Guias de ruas e serviços	80
Livros infantis	80
Jornais	75
Livros didáticos	70
Letras de músicas	65
Revistas em quadrinhos/gibis	60
Livros literatura/romances	55
Enciclopédia	55
Revistas (Tititi, Minha Novela etc.)	50
Livros técnicos	35

Os dados mostram que 100% dos alunos têm materiais impressos em casa, numa quantidade bastante elevada, por sinal. Nota deve ser dada, no entanto, ao fato de que a presença de impressos na casa dos alunos apresenta características diferenciadas se computarmos ao referencial de análise os níveis de escolaridade dos participantes da pesquisa.

Assim, trabalhando-se os dados de maneira mais focada, ou seja, atinando-se para os tipos de impressos privilegiados em cada um dos dois grupos analisados, amplia-se o escopo de compreensão desses achados. Como apontam os resultados, dentre os vinte itens sugeridos no questionário, marcam presença na casa de todos alunos (100%), de ambos os grupos, alguns impressos de uso no âmbito doméstico cotidiano: *álbuns de família/fotografia* – suportes de práticas, no dizer de Kleiman (2003, p. 214), “relativas às funções de arquivo e memória”; *calendário/folhinha* e *bulas de remédio*, destinados à orientação temporal e à administração e uso de medicamentos.

Em segundo lugar, 95% dos alunos possuem *Bíblia e/ou livros religiosos* (gêneros ligados ao âmbito da religião de letramento) e *agendas de telefones/endereços* (gêneros do âmbito cotidiano de letramento). À exceção de dois itens que registram índices de presença equivalentes para os dois grupos: *dicionário* (i.e., somente uma pessoa de cada grupo não possui o impresso) e *receitas de cozinha* (i.e., duas pessoas de cada grupo não possuem o impresso), os quinze itens restantes estão mais presentes na casa de alunos do ‘grupo 2’.

Observa-se como vimos, no *quadro 1*, que há uma elevada presença de livros religiosos na casa dos participantes da pesquisa (95%). Para esta categoria não é apontada diferença expressiva de posse entre os dois grupos analisados, na medida em que 100% dos membros do ‘grupo 2’ declaram tê-los em casa, contra 90% dos integrantes do ‘grupo 1’. Como será possível constatar mais adiante, os nossos alunos não apenas possuem tais impressos como os leem efetivamente.

Este comportamento espelha, portanto, os resultados alcançados pelo INAF, dando conta de que o mais alto índice (46%) de leitura dentre a população pesquisada, cujo perfil sócio-econômico equipara-se ao de nossos entrevistados, é reservada à leitura da

“Bíblia, livros sagrados ou religiosos” (ABREU, 2003, p. 39)⁶⁹. Entretanto, é importante notar que, quando examinamos, por exemplo, a posse de outros livros (didático, infantil, técnico) acentua-se grandemente o desnível entre os dois grupos. Essencialmente, no que tange a impressos fortemente associados à cultura escolar, a questão torna-se ainda mais evidente: no ‘grupo 1’, apenas cinco alunos (45%) declaram ter livros didáticos em casa, contra nove alunos (100%) pertencentes ao ‘grupo 2’. Fato semelhante verifica-se em relação ao item ‘enciclopédia’, cuja presença é de 36% no ‘grupo 1’ e de 100% no ‘grupo 2’. Observa-se, também, como tipo de impresso menos comum na casa dos alunos, com índice de 35% (18% no ‘grupo 1’ e 56% no ‘grupo 2’) os livros técnicos. Parece, assim, que a escolaridade mais longa amplia a posse de impressos ligados a escolarização (i.e., manuais, enciclopédias).

É bom enfatizar, pautando-me ainda em Abreu (2003, p. 37), que, mesmo face a essa presença de impressos ligados ao universo escolar na casa dos participantes, “não se deve supor que haja uma associação forte entre livros e a formação do sujeito”. Assim, vale pontuar que dos catorze alunos (cinco, do ‘grupo 1’ e nove, do ‘grupo 2’) que informam ter livros didáticos em casa, sete (50%) têm filhos em idade escolar, o que poderia justificar a presença desse tipo de impresso em suas casas e não, necessariamente, a prática de uso efetivo do mesmo. Quanto ao baixo índice da presença de livros técnicos, em ambos os grupos, acredito que o seguinte argumento de Abreu (2003, p. 37) – ao analisar o item em questão na pesquisa do INAF – nos ajude a elucidar tal fato: “talvez tenha havido uma compreensão alargada do que seja um livro didático, fazendo com que os entrevistados inserissem nessa categoria todos os livros instrucionais”.

Quando é focalizado o item ‘dicionário’, em que há uma equivalência percentual entre os 2 grupos, já que 90% dos alunos declaram tê-lo em casa, é importante dizer que, talvez, essa grande presença registrada possa ser aferida à aquisição do impresso durante o próprio curso de inglês. Na época, o hotel-T encomendou quantidade suficiente de mini-dicionários e de dicionários ilustrados para todos aqueles que se interessaram pela compra dos mesmos (descontando o valor correspondente, em parcelas, em folha de

⁶⁹ Abreu trabalha os resultados do INAF em relação ao ‘acervo’ de impressos presente nas casas dos entrevistados, razão pela qual utilizo suas análises como contraponto para os achados desta pesquisa.

pagamento). No entanto, a pouca familiaridade com o impresso por parte dos alunos é identificável, a partir de gravações e transcrições de aulas que registram a preocupação desta professora-pesquisadora em introduzir os alunos, essencialmente os ‘do grupo 1’, em tal prática de letramento, como evidencia o seguinte recorte extraído de aula da ‘turma B’ (cuja maioria dos alunos possui baixa escolaridade):

P	cadê o dicionário de vocês?
As	((barulho confusão, procuram o dicionário))
P	you não tem este ainda? ((dicionário ilustrado))
A1	tenho... mas não cabe aí dentro ((da pasta dele))
P	não cabe? cabe sim... é só ajeitar direitinho... ó... mas amanhã me falem pra eu ensinar vocês a olhar no dicionário, ok?... me lembram amanhã de ensinar vocês... me lembram?

Em suma, em sentido amplo, as informações colhidas sobre o ‘acervo’ dos participantes desta pesquisa tendem a (re)afirmar o que os dados do INAF revelam, isto é, parece haver uma relação forte entre escolarização e qualidade de impressos presentes nas casas dos participantes (ABREU, 2003). Assim, bakhtinianamente falando, nota-se, no geral, uma maior incidência de *gêneros do cotidiano* na casa dos alunos do ‘grupo 1’, com até a 6^a. série do Ensino Fundamental (i.e., calendários, folhinhas, livros de receitas etc.) e de *gêneros secundários*, aqueles respectivos a sistemas ideológicos mais complexos culturalmente constituídos, na casa de alunos do ‘grupo 2’, com o Ensino Médio (i.e., gêneros literários, musicais, jornalísticos etc.), que exigirão de seus usuários letramentos multimodais e multissemióticos.

Finalmente, se tomarmos como parâmetro os índices do INAF, indicando que somente nas classes A/B, 93% das pessoas têm mais de oito tipos de materiais impressos em casa (ABREU, 2003), poder-se-ia afirmar, sem risco de engano, que os participantes desta pesquisa, cujo *acervo* no âmbito das atividades domésticas comporta, em média, 15,35 itens, estão situados em uma faixa privilegiada da população brasileira.

5.2 Os usos da escrita no dia-a-dia: os âmbitos de letramento

Dentre os itens que foram elencados no questionário, os respondentes deveriam assinalar com (x) as práticas de leitura e escrita que eles realizam sem dificuldade no dia-a-

dia, com a respectiva frequência (sempre, às vezes, nunca). Assim, farei as análises buscando configurar tais práticas de letramento em *âmbitos*, que serão agrupados em seis quadros que apresentarei no decurso desta seção. Para iniciar as discussões, mostrarei então como se configuram tais práticas de letramentos, no “âmbito doméstico”.

5.2.1 O âmbito doméstico

Na classificação do INAF, o ‘âmbito doméstico’ de letramento inclui “a administração da casa, a vivência em família”, além de outras atividades relacionadas “ao consumo, às finanças pessoais, aos deslocamentos etc.”, de acordo com Ribeiro (2003, p. 21). Assim, um caminho talhado, pelo INAF, para trazer à baila as informações objetivadas para a compreensão dos usos da escrita nesse contexto específico foi o de mapear alguns hábitos da população investigada, tais como os fornecidos por Ribeiro (2003, p. 21): “se faziam listas de compra, se liam embalagens de produtos ou manuais de equipamentos domésticos, se compravam a prazo, se controlavam extratos bancários etc.”. Nessa perspectiva, a partir do *quadro 2*, é possível levantar indícios sobre os usos que fazem da escrita os alunos aqui focalizados, no âmbito doméstico de letramento.

Quadro 2 – práticas de letramento no “âmbito doméstico”					
Práticas de leitura e escrita	sempre	às vezes	nunca	T	%
Comprar a prazo com crediário	10	10	-	20	100
Comparar preços de produtos antes de comprar	11	09	-	20	100
Pagar contas em bancos ou casas lotéricas	18	02	-	20	100
Realizar depósitos ou saques em caixas eletrônicos	15	05	-	20	100
Anotar suas dívidas e despesas	13	07	-	20	100
Ler correspondência impressa quando chega em casa	16	04	-	20	100
Verificar a data de vencimento dos produtos que compra	17	02	01	19	95
Procurar as ofertas da semana em folhetos e jornais	10	09	01	19	95
Ler folhetos, letreiros, cartazes	11	08	01	19	95
Ler rótulos de materiais	11	08	01	19	95
Ler manuais de instruções	11	07	02	18	90
Preparar uma lista do que precisa comprar	13	05	02	18	90
Achar um número de telefone no catálogo	06	12	02	18	90
Controlar saldos e extratos bancários	15	03	02	18	90
Preencher cheque	04	13	03	17	85
Ler manuais para instalar aparelhos domésticos	14	03	03	17	85
Ler ou escrever receitas	03	14	03	17	85
Ler bulas de remédios	08	09	03	17	85

Ler catálogos, listas, guias	09	08	03	17	85
Ler ou escrever cartas/bilhetes/recados	07	10	03	17	85
Usar agenda para marcar compromissos	02	14	04	16	80
Ler/consultar ‘sites’ ou páginas da <i>internet</i>	03	06	11	09	45
Reclamar/elogiar por escrito (serviços e produtos que adquiriu)	01	07	12	08	40
Ler ou escrever <i>emails</i>	04	03	13	07	35
Escrever diário pessoal	-	-	20	-	-

Como indicam os dados, no desempenho de suas tarefas diárias, são práticas de letramento privilegiadas pelos participantes, no ‘âmbito doméstico’ de uso da escrita: com índice de 100% (ler correspondência impressa quando chega em casa; anotar suas dívidas e despesas; realizar depósitos ou saques em caixas eletrônicos; pagar contas em bancos ou casas lotéricas; comprar a prazo com crediário; comparar preços de produtos antes de comprar); com índice de 95% (ler rótulos de materiais; verificar a data de vencimento dos produtos que compra; procurar as ofertas da semana em folhetos e jornais; ler folhetos, letreiros, cartazes); com índice de 90% (preparar uma lista do que precisa comprar; controlar saldos e extratos bancários; achar um número de telefone no catálogo; ler manuais de instruções).

Vê-se que esses letramentos altamente praticados no ‘âmbito doméstico’ estão amplamente voltados à administração da casa, a atividades relacionadas ao consumo, às finanças pessoais. Não soa estranho tal resultado obtido, na medida em que todos os aqui investigados são ‘chefes’ de família, ou, se solteiros, vivem no alojamento do hotel-T, cabendo-lhes a responsabilidade de gerenciarem as tarefas relacionadas à administração da casa ou de suas próprias finanças e consumos pessoais.

É possível adensar um pouco mais as discussões sobre as práticas de letramento no ‘âmbito doméstico’, a partir da triangulação dos dados respectivos aos *quadro 1* (acervo) e *quadro 2* (âmbito doméstico de letramento), procedimento esse que permite colocar em pauta informações elucidativas de aspectos referidos ao uso efetivo da escrita, por parte dos integrantes desta pesquisa. Assim, por exemplo, embora 100% dos entrevistados declarem possuir em casa o item *bula de remédios* (cf. quadro 1), apenas 85% deles assumem ler efetivamente o impresso (cf. quadro 2), sendo que desse montante, 40%

(15% dos integrantes do ‘grupo 1’ e 25% dos integrantes do ‘grupo 2’) declaram ler ‘sempre’ *bulas de remédio*, contra 45% que as leem às vezes e 15% (todos do ‘grupo 1’) que ‘nunca’ se dedicam a tal prática de letramento. Por sua vez, 85% dos respondentes (72% do ‘grupo 1’ e 100% do ‘grupo 2’) declaram possuir *manuals de instruções* em casa (quadro 1) ao passo que 95% (quadro 2) declaram ler efetivamente o impresso, permitindo identificar então que tal prática é realizada, pelos alunos, como veremos mais adiante, em outros ‘âmbitos’ de letramento, como por exemplo, no ‘âmbito do trabalho’.

Por fim, quando se trata de *produzir textos escritos*, percebe-se que, de modo geral, tanto os alunos do ‘grupo 1’ como os do ‘grupo 2’ exercem, cotidianamente, tal prática de letramento, como revelam os dados, recortados do *quadro 2*, apresentados a seguir.

Práticas de leitura e escrita	sempre	às vezes	nunca	T	%
Anotar suas dívidas e despesas	13	07	-	20	100
Preparar uma lista do que precisa comprar	13	05	02	18	90
Controlar saldos e extratos bancários	15	03	02	18	90
Preencher cheque	04	13	03	17	85
Ler ou escrever receitas	03	14	03	17	85
Ler ou escrever cartas/bilhetes/recados	07	10	03	17	85
Usar agenda para marcar compromissos	02	14	04	16	80
Reclamar/elogiar por escrito (serviços e produtos que adquiriu)	01	07	12	08	40
Ler ou escrever <i>emails</i>	04	03	13	07	35
Escrever diário pessoal	-	-	20	-	-

Observe-se que dentre os 25 itens que foram sugeridos no quadro 2, apenas os 10 acima mencionados (40 %) exigiam a *produção de texto escrito* pelos entrevistados, sendo que os resultados mostram que apenas 9 deles fazem parte das práticas de letramentos dos alunos, pois o último item (escrever diário pessoal) recebeu índice de abstinência total. Note-se que a maioria dos entrevistados (65%) ‘nunca’ usa o computador para produzir textos; por outro lado, alcançam índices bastante elevados, que oscilam entre 100% e 80%, os gêneros tais como, as listas, as anotações, as receitas caseiras etc., os quais, de acordo com Marcuschi (2005, p. 31), “são o que se pode chamar de gêneros

minimalistas em que as rotinas de uso recorrem”, isto é, “são em sua maioria muito breves e em grande parte ritualizados, rígidos, pouco criativos e repetitivos em seus formatos”.

Vê-se que, pela classificação do INAF, as oito categorias de textos escritos mais produzidos pelos alunos, incluídos no âmbito doméstico, abrangem práticas de letramento relativas às funções de administração do lar (preparar lista do que precisa comprar), de comunicação (escrever cartas/bilhetes/recados), de finanças (controlar saldos bancários, anotar dívidas e despesas). Em suma, os resultados apontam que os entrevistados utilizam-se de diferentes tipos de textos escritos produzidos por eles próprios para a intermediação das suas práticas sociais cotidianas.

5.2.2 O âmbito do lazer

Na pesquisa do INAF, *o âmbito do lazer* inclui, como explica Ribeiro (2003, p. 22), “outras práticas, que na esfera do lazer ou da ocupação do tempo livre poderiam cumprir as mesmas funções que a leitura: assistir TV, ir ao cinema, ao teatro, a museus, a eventos esportivos etc.”. Seguindo esse roteiro, na formulação do questionário elaborado para este estudo, aos participantes foram apresentados os 17 itens relacionados no *quadro 3*, objetivando averiguar em que tipo de práticas culturais eles se engajavam em sua comunidade e com que frequência (sempre, às vezes, nunca). Passo a apresentar então como se configuram os dados respectivos ‘ao âmbito do lazer’ dos sujeitos aqui focalizados.

Quadro 3 – práticas de letramento no âmbito do lazer					
Práticas culturais	sempre	às vezes	nunca	T	%
Assistir TV	17	3	-	20	100
Ouvir rádio	07	11	02	18	90
Ir a rodeios	05	13	02	18	90
Alugar filmes em locadoras	07	11	02	18	90
Ler letras de música	05	11	04	16	80
Ir a shows de música e dança	01	12	07	13	65
Ir ao cinema	02	10	08	12	60
Contar histórias para os filhos (sem ler)	04	08	08	12	60
Ler histórias em voz alta para os filhos	03	08	09	11	55
Ler livros literários/romances	02	09	09	11	55
Ir a reuniões de clubes ou grupo esportivo	02	07	11	09	45
Ir a exposições e feiras de arte	-	07	13	07	35
Ler, consultar ou retirar livros em bibliotecas	-	07	13	07	35

Ir ao teatro	-	02	18	02	10
Ir a museus	01	01	18	02	10
Participar de grupo de música, dança, teatro	01	01	18	02	10
Escrever histórias, poesias etc. (de sua autoria)	-	-	20	-	-

Os dados apontam que assistir *TV* (com índice de 100%), ouvir *rádio* e assistir filmes alugados em locadoras (com índices de 90%) constituem as principais práticas culturais letradas, as quais exigem, vale creditar, letramentos multissemióticos (ROJO, 2007[a sair]), dos participantes desta pesquisa. Alcança, também, índice de 90% a frequências a *rodeios*, uma prática cultural que é, de fato, bastante disseminada na cidade em que vivemos, haja vista que tais eventos são promovidos, pela Secretaria da Cultura, em datas comemorativas, temporadas etc., a preços convidativos, quando não gratuitos, recebendo, dessa forma, a adesão de contingente significativo da população local. Exatamente no extremo oposto, 90% dos entrevistados declaram que nunca vão ao *teatro*, nunca a *museus*, assim como nunca participam de *grupos de música, dança ou teatro*. Entretanto, vão a *shows de música e dança*, 65%; ao cinema, 60%; a *reuniões de clubes ou grupos esportivos*, 45%; a *exposições e feiras de arte*, 35%.

Dois outros itens que também indicam as práticas de letramento no ‘âmbito do lazer’, que fazem parte do dia-a-dia dos participantes desta pesquisa, são: ler histórias em voz alta para os filhos (55%); contar estórias para os filhos - sem ler (60%). Embora com ligeiro desnível percentual, evidencia-se, assim, dentre os participantes, a tradição oral como aspecto sócio-cultural preponderante.

No tocante à ‘leitura de livros’, novamente, o cruzamento dos dados obtidos entre o *quadro 1* (acervo) e *quadro 3* (âmbito do lazer) permite um avanço na nossa compreensão sobre a questão em destaque. Desse modo, em relação aos *livros literários/romance*, que alcançam 55% de presença no ‘acervo’, constata-se que apenas 10% dos entrevistados (todos do ‘grupo 2’) declaram os ler ‘sempre’, contra 45% (36% do ‘grupo 1’ e 56% do ‘grupo 2’) que os leem ‘às vezes’ e 45% (64% do ‘grupo 1’ e 22% do ‘grupo 2’) que ‘nunca’ se dedicam à referida prática de letramento. Merece destaque, outrossim, o hábito de ‘consultar’ ou ‘retirar’ livros em biblioteca, que é exercido, note-se, ‘às vezes’, por 35% dos entrevistados, revelando-se, portanto, como uma das práticas de

letramento menos privilegiadas dentre os participantes desta pesquisa, já que 65% deles ‘nunca’ a adotam. Novamente, quando a questão é produzir textos escritos, vê-se que o último item apresentado ganha abstinência total, por parte dos alunos.

Apura-se que os participantes desta pesquisa pouco se engajam em práticas culturais, digamos assim, ideologicamente constituídas. As razões, como desvendi, mediante as entrevistas, englobam desde questões financeiras, já que por se tratar de uma cidade turística sofisticada, os preços dos eventos culturais, geralmente, são altos. Mas, um dos principais motivos está mesmo atrelado ao ‘pouco tempo livre’ dos entrevistados, uma vez que esses, como já foi mencionado, cumprem jornadas de trabalho que, por conta da necessidade de cobertura dos horários do jantar, plantão na recepção, governança, manutenção etc., tornam-se incompatíveis com os horários em que são realizados os eventos culturais locais. Além disso, nos finais de semana, temporadas e feriados, quando se intensificam as ofertas de tais práticas na cidade, intensifica-se na mesma proporção o volume de trabalho no hotel-T.

No entanto, cabe salientar, outras práticas culturais mais cotidianas revelam-se presentes na vida dos participantes desta pesquisa, tais como: campeonato de ‘truco’ (diariamente realizado no intervalo do almoço, na área de lazer reservada aos funcionários do hotel-T); jogos de futebol de salão (o hotel-T tem um time e disponibiliza a quadra poliesportiva para os funcionários em época de baixa ocupação). Além disso, são frequentes as reuniões festivas (sem qualquer razão especial) nas residências de um ou de outro, das quais tive oportunidades várias de participar, quando irrompem animados arrasta-pés, regados com muita cachaça da terra e exuberante fartura de comida regional (quirera com costela de porco, galinhada etc.), ocasiões tais em que sempre acontecem ‘eventos de letramentos’ importantes, como por exemplo, cantoria de músicas essencialmente sertanejas (não raro, com a respectiva leitura das letras das canções), muitos ‘causos’ contados, especialmente, sobre assuntos de interesse da cidade e de seus moradores, sobre a história e estórias do hotel-T, de seus funcionários e de suas tradições.

5.2.3 O âmbito da participação cidadã

No âmbito da participação cidadã, como esclarece Ribeiro (2003, p. 22), o interesse concentra-se em investigar as “práticas básicas” de participação no domínio público coletivo (tirar documentos, acessar benefícios sociais, declarar imposto de renda etc.), em colher informações sobre “associativismo e práticas de leitura e escrita realizadas em associações”, além dos modos através dos quais as pessoas conseguem se manter a par de “questões de interesse público”. Para isso, na pesquisa do INAF, os participantes foram perguntados se “se interessavam por assuntos da atualidade, sobre como se mantinham informados sobre esses assuntos e como obtinham informações sobre candidatos nas eleições”.

Com base nessas orientações, foi possível reunir, a partir de respostas dadas ao questionário desta pesquisa, as informações que constam no *quadro 4*. Passo a elas.

Quadro 4 – práticas de letramento no âmbito da participação cidadã					
Meios de informação/prática política	sempre	Às vezes	nunca	T	%
Assistir noticiários na TV	16	4	-	20	100
Assistir outros programas na TV	15	5	-	20	100
Ler jornais	13	07	-	20	100
Conversar com parentes, amigos etc.	20	-	-	20	100
Ler cartazes, anúncios colocados nas ruas da cidade	14	04	02	18	90
Ouvir outros programas no rádio	07	09	04	16	80
Ouvir noticiários no rádio	05	09	06	14	70
Ler revistas de informação semanal (Veja, Época, etc.)	07	07	06	14	70
Ler revistas de fofocas e novelas (Caras, Contigo etc)	05	07	08	12	60
Ir a comícios de partidos políticos .	04	06	10	10	50
Consultar a <i>internet</i>	03	06	11	09	45
Ir a reuniões de associações de amigos do bairro	02	04	14	06	30
Ir a reuniões de ONGs	-	02	18	02	10
Buscar orientação do seu sindicato	-	01	19	01	0.5
Ir a reuniões de cooperativas	-	-	20	-	-
Gosta e discute assuntos da atualidade	12	06	-	18	90
Não gosta e não discute assuntos da atualidade	-	-	02	02	10

Para iniciar esta discussão, note-se que 90% dos alunos declaram gostar e discutir assuntos da atualidade, sendo que 60% declaram *gostar e discutir sempre assuntos da atualidade* (45% do ‘grupo 1’ e 78% do ‘grupo 2’); 30% (45% do ‘grupo 1’ e 22% do

‘grupo 2’) declaram *gostar e discutir às vezes assuntos da atualidade*; sendo que, da amostra total, apenas dois alunos (10%), ambos do ‘grupo 1’, declaram *não gostar de discutir assuntos da atualidade*. Confirma-se, no âmbito da *participação cidadã*, o papel dominante da TV (100%), de jornais (95%), do rádio (80-70%), revistas (70-60%) como principais veículos de comunicação e informação de que se servem os entrevistados. Reafirma-se, outrossim, um inexpressivo índice, de 45%, para a *internet*, item que neste âmbito evolui, todavia, em comparação ao índice de 35% alcançado anteriormente.

Registra-se, ainda, na comparação entre os dados dos *quadros 1* (acervo) e *quadro 4* (participação cidadã), um fato interessante, em relação à prática de letramento ‘leitura de jornal’. Vimos, no *quadro 1*, que 75% dos participantes da pesquisa (64% do ‘grupo 1’ e 89% do ‘grupo 2’) revelam possuir *jornal* em casa, mas, no *quadro 4*, os dados mostram que todos eles (100%) leem o impresso, ou seja, a leitura de jornais é exercitada, pelos alunos, também em outros âmbitos que não o da *participação cidadã*. Assim, constata-se que 55% (27% do ‘grupo 1’ e 89% do ‘grupo 2’) ‘sempre’ leem jornais, contra 45% (73% do ‘grupo 1’ e 11% do ‘grupo 2’) que ‘às vezes’ adotam tal prática de letramento.

Por intermédio das entrevistas complementares realizadas com os respondentes do questionário, foi possível averiguar, ainda, que a esmagadora preferência pela leitura do impresso concentra-se na ‘seção de esportes’. Aliás, uma prática de letramento que reputo estar estreitamente vinculada à necessidade de os trabalhadores do hotel-T manterem-se informados sobre os assuntos relacionados aos próprios ‘times’ de torcida (e dos adversários, naturalmente) para alimentar as calorosas discussões e brincadeiras que animam o ambiente entre os torcedores, como pude observar durante a convivência que tive com os entrevistados ao longo do curso de inglês.

Ainda a respeito do impresso em pauta, é hábito corrente na cidade em que vivem os participantes desta pesquisa, a distribuição gratuita de jornais locais (em estabelecimentos públicos, tais como drogarias, lojas, portal da cidade etc.), um ingrediente que, fora de dúvida, contribui para a disseminação de tal prática de letramento, o que

poderia justificar, inclusive, as discrepâncias verificadas entre os dados do *quadro 1* e do *quadro 4*, para o item em questão.

Ao lado da TV, revela-se a tradição oral (conversas com amigos, parentes etc.) como principal agente de informação entre os entrevistados (com índice de 100%). Uma alta taxa, 90%, é aferida ao item *cartazes, anúncios colocados nas ruas da cidade*, com justa razão, pois essa é uma prática letrada bastante comum no município, ou seja, informações sobre congressos, cursos, peças teatrais, conjuntos musicais, dentre outros eventos que acontecem localmente, são veiculados em enormes faixas com letreiros grandes afixadas em pontos-chave da cidade.

Quanto às “práticas básicas”, como, por exemplo, tirar documentos (Carteira de Identidade, Carteira de Trabalho, CIC, Título de Eleitor etc.) pode-se afirmar que todos os entrevistados exercem tais práticas de cidadania, que são, na verdade, condições para a admissão no próprio hotel-T. É bom constar também que pela pouca familiaridade com o letramento digital, um aspecto já mencionado, a própria assistente do gerente geral, faz as declarações de imposto de renda (geralmente de isento) da maioria dos funcionários, via *internet*.

Como se percebe no *quadro 4*, ‘o associativismo’ está em baixa, atingindo índices que oscilam entre 5% a 50%, pelas mesmas razões alegadas para a pouca frequência em práticas culturais, mencionadas anteriormente, conforme mostram as entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa. No entanto, há um fato curioso a ser computado, ou seja, embora o quesito *comício de partido político* não apresente índice tão significativo (50%), a situação real é de todo diferente: não são os informantes aqui focalizados que vão a comícios, mas são os comícios que vêm até eles. Explicando melhor, em épocas de eleições, os candidatos a cargos de prefeitos (e membros de suas respectivas chapas) agendam, com o hotel-T, e comparecem, geralmente, no intervalo do almoço dos funcionários, no próprio refeitório, para exporem as suas plataformas eleitorais.

Para todos os efeitos, portanto, a grande maioria dos sujeitos desta pesquisa adquire informações sobre candidatos em eleições, pelo menos as locais, via hotel-T. Ao fim e ao cabo, face aos inúmeros exemplos citados, não se questiona o relevante papel do

‘âmbito do trabalho’, no caso, do hotel-T, no ‘âmbito da participação cidadã’, corroborando-se, portanto, que os ‘âmbitos de letramento’ são formações interativas, ou seja, organismos interdependentes.

5.2.4 O âmbito da religião

Na reflexão sobre os letramentos socialmente adquiridos, ganha importância especial na pesquisa do INAF o ‘âmbito da religião’, identificado, por estudiosos sobre o assunto, nas palavras de Ribeiro (2003, p. 23), “como crucial tanto no que se refere à disseminação da alfabetização quanto aos valores associados à leitura e ao livro”. Os dados que foram apurados nesta pesquisa também apontam para essa mesma direção, como veremos a seguir.

Quadro 5 – práticas de letramento no âmbito da religião⁷⁰					
Práticas religiosas de letramento	sempre	Às vezes	nunca	T	%
Ler a Bíblia, livros sagrados ou religiosos	05	13	02	18	90
Ir à igreja católica	14	04	02	18	90
Frequentar/Ministrar Catecismo para 1ª. comunhão	18		02	18	90
Fazer Novenas/ rezar o terço	18		02	18	90
Frequentar Curso para padrinho/ madrinha	17		03	17	85
Frequentar Curso para noivos	14		06	14	70
Ir à reuniões da igreja	04	08	08	12	60
Frequentar Curso para batizado de filho	12		08	12	60
Ir à igreja evangélica/mórmon	04	02	14	06	30
Frequentar/Ministrar Estudos bíblicos	05		15	05	25

A partir do questionário e de entrevistas realizadas (através do telefone e pessoalmente) foi possível detectar o papel preponderante da igreja na difusão dos usos da leitura e da escrita, junto aos sujeitos investigados. Os números mostram que todos os respondentes participam de práticas religiosas, na igreja católica, evangélica, mórmon, ou em mais de uma instituição, simultaneamente. Como letramentos mais praticados no ‘âmbito da religião’ constam: *o catecismo (90%)*, *as novenas/ rezas/terços (90%)*, *os cursos preparatórios para padrinho/madrinha (85%)*, *os cursos para noivos (70%)* etc., acusando-se que, não raro, tais cursos são frequentados mais de uma vez, pelos entrevistados.

⁷⁰ É importante evidenciar que, além das citadas no quadro 5, nenhuma outra religião consta nas informações prestadas pelos participantes desta pesquisa.

Especialmente, os ‘estudos bíblicos’ mostram-se práticas bastante intensivas de uso da leitura, da escrita e da modalidade oral da linguagem, como expõem os relatos abaixo sumarizados, que foram extraídos das entrevistas

Relato 1

Faço na igreja os estudos *bíblicos dominicais*... que são aulas... cada ano tem uma ‘direção’... neste ano estudamos o Novo Testamento, o ano inteiro... daí... o Bispo dá um tema específico... ou... às vezes... um tema livre e a gente faz o ‘resumo’ e prepara o ‘Discurso’... para apresentar em público para os outros alunos do curso... no ‘Discurso’ a pessoa não tem obrigação de falar bonito nem de usar o português certo... é para crescimento espiritual e pessoal... para levar a palavra do Senhor.

Relato 2

Durante a minha adolescência inteira frequentei as *reuniões de jovens e menores*... a gente tinha que fazer o ‘Recitativo’... a gente ‘decora’ a Bíblia e depois levanta na frente de todos e ‘recita’ para eles... em casa... a gente estuda a Bíblia... lê os versículos...

Resta lembrar que se apurou o alto índice de ‘acervo’ de *Bíblia e livros religiosos* (95%) na casa dos entrevistados (quadro 1), comprovando-se aqui (quadro 5) que, dentre todos os outros apresentados, esse é o tipo de livro mais lido (com índice de 90%) pelos sujeitos investigados. Enfim, comungando com os resultados trazidos pela pesquisa do INAF, em relação à cultura brasileira, quanto à identificação da importância da igreja como gestora de práticas letradas, confirma-se que grande parte das leituras a que as pessoas se dedicam estão relacionadas ao âmbito da religião (RIBEIRO, 2003), também na presente pesquisa.

5.2.5 O âmbito do trabalho

De acordo com Ribeiro (2003, p. 21), as investigações da pesquisa do INAF, referentes ao ‘âmbito do trabalho’, ocuparam-se, por exemplo, em conhecer “tanto ações para conseguir um emprego (consultar anúncios classificados no jornal, elaborar currículo, fazer fichas e entrevistas, participar de concursos) como ações implicadas no próprio trabalho” (i. e., que tipos de materiais os entrevistados liam ou escreviam); em mapear “outras atividades que poderiam definir o tipo de demanda de comunicação e aprendizagem a que os entrevistados se expõem nesse contexto (trabalhar em equipe, atender ao público, participar de reuniões de planejamento, de treinamentos, feiras e congressos ou

supervisionar o trabalho de outros); em compreender se os entrevistados “achavam que suas habilidades de leitura e escrita ajudavam ou atrapalhavam suas oportunidades profissionais”.

Seguindo as pegadas do INAF, no questionário elaborado especificamente para esta Tese, foram englobados, na medida do possível, os quesitos anteriormente mencionados. Procurou-se, a partir de informações prestadas pela diretoria do hotel-T, abarcar o *sistema de gêneros* (BAZERMAN, 2005; 2006)⁷¹ e instrumentos que fazem parte do universo específico da empresa em pauta, e os informantes deveriam marcar com (x) aqueles com que lidavam cotidianamente, no seu contexto de trabalho. Passo às respectivas análises, a partir dos dados sumarizados no *quadro 6*.

Quadro 6 – práticas de letramento no âmbito do trabalho					
Sistema de gêneros/práticas	sempre	às vezes	nunca	T	%
Ler/escrever bilhetes e recados	12	08	-	20	100
Ler/preencher Ordem de Serviço (serviços gerais)	13	07	-	20	100
Ler avisos colocados no Mural dos funcionários	18	02	-	20	100
Ler manuais de instruções	15	05	-	20	100
Ler rótulos (materiais de limpeza, alimentos, bebidas etc.)	12	07	01	19	95
Ler/preencher requisição de materiais	11	08	01	19	95
Ler Regulamento do Hotel	13	06	01	19	95
Ler/escrever Lista de Hóspedes	14	04	02	18	90
Ler revistas especializadas (informática, saúde etc.)	07	09	04	16	80
Ler/preencher comandas (restaurante, andares etc.)	12	04	04	16	80
Ler/ escrever receitas de comidas	06	09	05	15	75
Ler/escrever Ordem de Serviço (eventos do restaurante)	11	04	05	15	75
Ler/escrever avisos colocados nos aptos. de hóspedes	11	04	05	15	75
Ler/escrever receitas de bebidas	04	07	09	11	55
Ler/ preencher faturas, recibos, duplicatas etc.	07	04	09	11	55
Ler/ preencher formulários	04	07	09	11	55
Ler/elaborar relatórios	06	05	09	11	55
Ler livros técnicos, teóricos	05	06	09	11	55
Ler/escrever cartas, ofícios, memorandos	03	07	10	10	50
Ler/escrever <i>emails</i>	04	03	13	07	35

⁷¹Para Bazerman (2005, p. 32-33), “um *sistema de gêneros* compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos [...]. Ao definir o sistema de gêneros em que as pessoas estão envolvidas, você identifica também um *frame* que organiza o seu trabalho, sua atenção e suas realizações” [ênfase do autor].

Digitar trabalhos no computador	07	-	13	07	35
Usar agenda para marcar compromissos	06	-	14	06	30
Consultar 'sites' ou páginas da <i>internet</i>	04	-	16	04	20

Os dados indicam que os itens integrantes do *sistema de gêneros* que circula no hotel-T, pelo menos os acima destacados, sem ressalvas, são mais *lidos* que *escritos*, pelos entrevistados. Assim, enquanto a *leitura* alcança entre 50% a 100% de adesão (fora a leitura de *emails*, com modestos 35%), a *produção de textos escritos* atinge tímidas porcentagens de 15% a 45% (exceção feita ao item *bilhetes e recados*, que é escrito por 70% e lido por 100%). Também se verifica que no que se refere à leitura como à escrita, com ênfase acentuada nesta última, os entrevistados com maior escolaridade (grupo 2) ultrapassam os com menor escolaridade (grupo 1). Assim, constata-se, por exemplo, que 100% do 'grupo 2' leem e escrevem *bilhetes e recados*, enquanto que 100% do 'grupo 1' os leem e apenas 45% os escrevem.

Crédito deve ser dado ainda ao “Mural dos Funcionários”, cuja leitura alcança índice de 100% dentre os participantes. Trata-se de um espaço reservado à divulgação de assuntos diversificados (i.e., datas de adiantamentos de salários, avisos de Sindicatos, mudança de horário de verão, reuniões administrativas, convites de casamentos, festas, jogos de futebol etc.). Em suma, o “Mural dos Funcionários” adquire aspectos funcionais, no hotel-T, reverenciados ao ‘âmbito da participação cidadã’, isto é, representa um dos modos através dos quais as pessoas, nesse contexto social, conseguem se manter a par de “questões de interesse público” (RIBEIRO, 2003).

Dando razão ao argumento de Bazerman (2005, p. 32), no *sistema de gêneros* que circula no hotel-T, parece se confirmar as “relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos” utilizados em conjunto e de “forma organizada”, no contexto em foco. Ou seja, refinando-se um pouco mais a análise, vê-se que na mesma proporção em que se especificam os conjuntos de gêneros, afunila-se também a quantidade de trabalhadores que se dedicam a uma ou outra prática de letramento em particular, com maior ou menor intensidade. Explicando melhor, pode-se notar que o *sistema de gêneros* que circula, no caso, no restaurante (i.e., comanda de restaurante, ordem de serviço) são ‘escritos’ por quatro dos participantes desta pesquisa, locados no respectivo

setor, isto é, justamente pelos três garçons e pelo ‘maître’. Da mesma forma, percebe-se que as práticas de letramento de cunho mais administrativo (i.e., cartas, ofícios, memorandos, faturas, recibos, duplicatas, formulários, lista de hóspedes, *emails* etc.), que são de responsabilidade do setor ‘recepção’, bem como das chefias de setores, não ultrapassam, via de regra, o número de seis pessoas que as produzem por escrito (i. e., três recepcionistas e três chefes de setores, que foram aqui entrevistados).

Corroborar-se, no *quadro 6*, a pouca familiaridade com práticas de letramento digital também no ‘âmbito do trabalho’, já que apenas 4 alunos, 20% (todos do ‘grupo 2’) declaram ‘sempre’ ler/consultar *sites* na *internet*; ler/escrever *emails*. Note-se que dentre os 7 (35%) funcionários que afirmam digitar trabalhos no computador, de fato, 4 (20%) o fazem, na medida em que os 3 restantes (15%), todos do ‘grupo 1’, realizam lançamentos de notas do restaurante, dados que serão manipulados, na verdade, por funcionários da ‘recepção’. Em síntese, pode-se concluir que cerca de 65% da amostra total ‘nunca’ usam o computador no contexto social em pauta.

É nodal ressaltar, outrossim, que as demandas exigidas ao cumprimento das tarefas, em setores do hotel-T (i.e, recepção, restaurante, governança) que prestam atendimento direto ao hóspede requerem capacidades de produção de textos orais bastante elaborados⁷². Pensemos, por exemplo, no restaurante, a situação de atendimento de uma mesa (audiência) para a qual o garçom terá que, no mínimo, utilizar conhecimentos de retextualização oral das informações do cardápio escrito, fornecendo ‘explicações’ dos pratos, ‘argumentar’ quanto à qualidade dos produtos oferecidos; ‘opinar’ a respeito da melhor opção de vinhos para acompanhar determinados pratos, e daí por diante.

Igualmente, não se deve deixar de lado, a familiaridade requerida com números, para o desenvolvimento de tarefas no hotel-T, que envolvem cálculos matemáticos apuradíssimos, por parte dos funcionários (muitos dos aqui entrevistados). Assim, só para

⁷² Literatura recente evidencia que o setor hoteleiro tem despertado especial interesse entre os estudiosos da linguagem (BONINI, 2005; CARDOSO, 2003). Prova contundente disso é o projeto, que está sendo desenvolvido na Universidade do Sul de Santa Catarina, nomeado “Laboratório de Práticas Discursivas: práticas discursivas da indústria hoteleira” (LAPRAD/hotéis) que tem como objetivo geral observar os discursos que circulam em hotéis (relações identitárias e de poder) e os problemas de intercompreensão (BONINI, 2005).

citar alguns exemplos, a acomodação de hóspedes que procuram o hotel-T tem que ser feita na medida certa da oferta de unidades habitacionais, o que evidencia a necessidade de operações matemáticas complexas, pelos trabalhadores da recepção, bem como capacidades aguçadas de organização e planejamento para o adequado suprimento de estoques e limpeza dos apartamentos, por parte da governança. O *layout* do salão (i.e., a divisão de clientes/ mesa x capacidade do recinto) exige planejamento e cálculos requintados do pessoal locado no restaurante, especialmente, em eventos de grande monta – *Reveillon*, Natal, casamentos, dentre outros.

No mesmo nível de dificuldade, enquadram-se cálculos requeridos ao abastecimento de matéria-prima e confecção de comidas e bebidas em quantidades suficientes para suprir a demanda, pelos trabalhadores do setor de Alimentos & Bebidas. Há que se lembrar ainda das complexas capacidades relacionadas à lógica e a cálculos especializadíssimos exigidas dos funcionários da manutenção, para identificar e solucionar, por exemplo, na extensa rede de fiação da telefonia interna do hotel-T (com 50 pares de cabos)⁷³, os problemas de conexão existentes. Quando o foco são os equipamentos, apuram-se, a partir do questionário, os seguintes resultados

Uso de equipamentos	Total (%)
Máquinas em geral ⁷⁴	100
Metros, fitas métricas, réguas, contadores etc.	65
Calculadora	60
TV, vídeo, DVD	45
Xerox	35
Computador	35
Fax	25

Pelo que foi visto, todos os entrevistados fazem uso de equipamentos, que exigem capacidades letradas, mas evidencia-se, outra vez, o uso de equipamentos que

⁷³ Informação prestada pelo Chefe da Manutenção.

⁷⁴ De acordo com os respondentes, são usadas: máquinas de cortar grama; pulverização (jardim); aspirador de pó, enceradeira, máquina de lavar carpete etc (andares); máquina de costura, máquina de lavar industrial, calandra, secadoras etc. (lavanderia); motores elétricos, máquinas de solda, bomba d'água, lixadeira, e outros relacionados à hidráulica, elétrica (manutenção).

exigem letramentos multissemióticos, preponderantemente, por parte dos entrevistados com mais de 6 anos de letramento escolar.

No tocante às ações para conseguir emprego, os dados revelam o seguinte quadro

Ações para conseguir emprego	Total (%)
Ser entrevistado para trabalhar	100
Preparar currículo para se candidatar ao emprego	40
Procurar empregos em anúncio	15
Preencher fichas de emprego	13
Procurar emprego na 'internet'	10

Seguindo a tradição que já havia sido comentada no capítulo anterior, ou seja, a preferência do hotel-T pela contratação de pessoas provenientes de um bairro rural circunvizinho, a partir de indicação dos próprios funcionários (geralmente parentes e amigos), verifica-se que a primeiríssima categoria do *ranking* é o item *ser entrevistado para trabalhar*, com índice de 100% (em ambos os grupos). Novamente, salta aos olhos a pouca preferência por demandas de letramentos multissemióticos (essencialmente pelos alunos com até 6 anos de escolarização), dentre eles, o letramento digital, que se apresenta como o menos usual no universo em análise.

Em relação a outras atividades que poderiam definir o tipo de demanda de comunicação e aprendizagem a que os entrevistados se expõem no hotel-T, o quadro assim se delineia

Demandas de comunicação e aprendizagem	Total (%)
Realizam trabalho em equipe	100
Prestam atendimento direto aos hóspedes	80
Participam em reuniões para planejar e avaliar o trabalho	80
Supervisionam o trabalho de outras pessoas ⁷⁵	80
Participaram em congresso e feiras	30

⁷⁵ É bom lembrar, como já mencionei alhures, que 'oficialmente' apenas três participantes desta pesquisa ocupam cargos de chefia no hotel-T.

No hotel-T, as atividades são realizadas em equipe, fazendo parte da rotina diária de funcionamento dos setores as reuniões de cada chefia com seus quadros, com a finalidade de organizar e planejar esquemas operacionais, para o cumprimento da jornada de trabalho. É também comum que a gerência geral convoque as diversas brigadas para transmitir informações e direcionamentos para eventos especiais que aí ocorrem, o que justifica, neste caso, a apuração de índices elevados, como mostram os resultados, para atribuições, *a priori*, reservadas a cargos de chefia.

Pode-se afirmar, em face dos resultados apresentados, que, sem dúvida, os participantes desta pesquisa se engajam em práticas de letramento importantes no âmbito do trabalho. Porém, num olhar mais pausado veremos que, só a partir dos dados do questionário, não se consegue capturar, com justiça, a realidade que impera no hotel-T, que, de fato, é um ambiente que cria contexto para gerar/exercitar letramentos multimodais e multissemióticos. Para dar alguns exemplos práticos, o hotel-T oferece duas salas de leitura, com estantes cheias de livros literários, revistas de informação semanal (nacionais e internacionais), jornais (nacionais e estrangeiros); sala de *internet* (com computadores de ponta); canais de TV a cabo; em todos os ambientes ouve-se música erudita; há recitais de piano; exposição de obras de arte; lançamento de livros, dentre outros.

O próprio restaurante principal, *American Bar*, salões de leitura, são, em si, ‘museus’, já que em suas paredes estão estampadas as gravuras de um famoso pintor da região, atraindo, inclusive, a visita de instituições escolares da cidade. Além disso, são promovidos cursos para artistas plásticos e demais interessados em conhecer as obras do referido pintor. Ademais, o espaço reservado para convenções atrai inúmeros eventos que utilizam recursos multissemióticos, além de oportunizar contatos interculturais.

Parece ser plausível considerar então que o hotel-T reúne importantes requisitos do que se poderia chamar de uma Zona Proximal de Desenvolvimento, em termos vygotiskianos. Em uma palavra, ao criar condições para a intermediação social e cultural, o hotel-T é aquela instância que, nos dizeres de Fortuna e Silva (2005, p. 448), “ao alargar o campo das oportunidades e a diversidade cultural, promove a constituição da condição cosmopolita” de seus protagonistas, no caso, seus hóspedes e seus funcionários.

5.2.6 O âmbito da educação

Na pesquisa do INAF, para investigar o ‘âmbito da educação’, como esclarece Ribeiro (2003, p. 22), “foram incluídas práticas relacionadas à educação formal e não formal”, interessando averiguar “se os entrevistados estavam inseridos no sistema formal de ensino (educação básica a superior) e o que liam e escreviam” nesse contexto. Procurou-se levantar ainda informações sobre “participação em oportunidades de educação de adultos, que podiam incluir cursos diversos exceto os de ensino regular (...) sobre a temática desses cursos, sua duração e sobre quem os financiava”. Nessa esteira, os dados que foram recolhidos, para este estudo, conforme o questionário respondido pelos vinte entrevistados, resultaram na configuração de letramentos relacionados ao ‘âmbito da educação’, como discuto a seguir.

Quadro 7 – práticas de letramento no âmbito da educação					
Práticas escolares de letramento	sempre	às vezes	nunca	T	%
Achar palavras no dicionário	05	13	02	18	90
Ler revistas especializadas (informática, saúde etc.)	02	14	04	16	80
Ler livros didáticos	03	10	07	13	65
Ajudar os filhos a fazer tarefa escolar	05	08	07	13	65
Ler livros técnicos/teóricos	-	12	08	12	60
Ler/consultar, retirar livros em bibliotecas	-	07	13	07	35
Ler/consultar ‘sites’ ou páginas da <i>internet</i>	02	04	14	06	30
Ler ou escrever <i>e-mails</i>	02	04	14	06	30
Digitar trabalhos escolares no computador	03	-	17	03	15

No tocante à ‘leitura de livros’, novamente, o cruzamento dos dados obtidos no *quadro 1* (acervo) e no *quadro 7* permite um avanço na nossa compreensão sobre a questão em destaque. A aferição do ‘acervo’ sinaliza que 70% dos respondentes possuem *livros didáticos* em casa, porém, o *quadro 7* revela que 65% dos entrevistados os leem de fato, sendo que apenas 15% (0,9 % do ‘grupo 1’ e 22% do ‘grupo 2’) o fazem ‘sempre’, contra 50% (27% do ‘grupo 1’ e 78% do ‘grupo 2’) que os leem ‘às vezes’ e 35% (todos do ‘grupo 1’) que ‘nunca’ exercem tal prática de letramento. Curiosamente, no que diz respeito aos *livros técnicos/teóricos*, que marcam o menor índice de presença no ‘acervo doméstico’ (35%), vê-se, no *quadro 7*, que a situação é diferente, ou seja, 60% dos entrevistados

declaram lê-los, ainda que ‘às vezes’, confirmando que tal prática é exercitada, por 25% dos participantes, fora do ‘âmbito’ doméstico de letramento.

Perguntados também sobre as ‘práticas de letramentos’ a que tinham sido expostos na escola, dentre vinte e seis itens sugeridos no questionário, observa-se que: 100% (de ambos os grupos): *copiaram matérias, textos e exercícios do quadro negro; escreveram ‘ditados’; decoraram tabuadas; estudaram no caderno; estudaram em ‘cartilhas’; fizeram ‘dever de casa’; fizeram ‘prova escrita’*. Tratam-se de práticas de letramento constituídas em LM, que, notoriamente, permeiam as concepções de aprendizagem da LE, por parte dos participantes desta pesquisa, como é possível perceber, a partir do episódio, destacado a seguir, registrado em gravação na aula de inglês.

((Após terminar de fazer a leitura oralizada do seguinte texto da lição 10, em que havia a imagem de um garfo sobre um prato [*Can you see a knife in picture thirteen?/ No, I cannot/ What can you see in picture thirteen?/ I can see a fork on a plate.*)), o aluno pergunta: “Ô D. M., a Senhora acha que a gente ‘lê’ mesmo o inglês ou ‘decorou’ isso aqui?”.

Em contraposição aos elevados índices anteriores, vale dizer, reputados a práticas de letramento mais primárias e unimodais, marcam incidências menores (essencialmente entre os participantes do ‘grupo 1’), no ‘âmbito da educação’, as práticas culturais letradas que exigirão letramentos multimodais e multissemióticos, tais como, *apresentar seminários e trabalhos, 30%* (todos do ‘grupo 2’); *pesquisar na ‘internet’, 30%* (todos do ‘grupo 2’); *digitar trabalhos escolares no computador, 15%* (todos do ‘grupo 2’); *participar de debates e discussões, 30%* (todos do ‘grupo 2’).

Note-se que o item ‘ajudar os filhos a fazer tarefa escolar’ alcança índice elevado de adesão, 65%. Nesse sentido, em várias oportunidades, durante o curso livre de inglês em pauta, pude comprovar o empenho dos alunos-pais/mães em socorrerem seus filhos nas tarefas escolares, quer emprestando livros didáticos meus, quer auxiliando-os em pesquisas na *internet*⁷⁶, quer revisando trabalhos ‘de inglês’ elaborados pelos filhos com a ajuda desses pais-alunos, dentre outros. Friso que as informações anteriores são dignas de

⁷⁶ Da amostra total, apenas cinco alunos (25%) declaram possuir computador em casa (um deles pertencente ao ‘grupo 1’ e quatro ao ‘grupo 2’), destes, apenas três, 15% (todos do ‘grupo 2’) usam-no, efetivamente, em práticas domésticas e escolares de letramento.

nota, pois, conhecer as estratégias que as pessoas usam para levar a cabo práticas de letramentos é uma outra preocupação que ocupa os propósitos do INAF (RIBEIRO, 2003), bem como os deste estudo.

Ademais, em registros de aulas gravadas, constam relatos de alunos sobre ‘eventos de letramento’, correspondentes a práticas de letramento do ‘âmbito da educação’ realizados em seus domicílios, como mostra o excerto destacado a seguir, extraído de aula realizada com a ‘turma B’, em setembro de 2003:

A: Esses dias eu estava fazendo a janta e o pai ((marido)) falou pro meu filho: “você fez a tarefa?... Traz o caderno pra mim ver”... e eles ficavam lá... aí... às vezes eu nem presto atenção no que eles falam... mas... daí eu falo... “pai, isso daqui ó... é ‘this’... esse é ‘the’... isso é ‘if’... ‘is’... e a Sra. sabe que no final ele está aprendendo alguma coisa comigo?”.

Pode-se contemplar no recorte destacado que as práticas de letramento levadas a termo nos domicílios dos alunos, isto é, no ‘âmbito doméstico’, sofrem influência direta de letramentos em língua estrangeira que são praticados na sala de aula de inglês do curso objeto deste estudo, isto é, no ‘âmbito da educação’. Com isso, evidencia-se que os ‘âmbitos de letramento’ são instâncias não-estanques, mas interdependentes, em permanente estado de fluxo, ou seja, os letramentos transitam entre ‘âmbitos’, compreendendo tanto as práticas sócio-ideológicas cotidianas como as culturalmente constituídas (BAKHTIN, 1979/2003[1952-53]).

Quanto à participação em cursos e treinamentos⁷⁷, 72% (todos do ‘grupo 1’) afirmam ‘nunca’ terem frequentado algum; 33% (todos do ‘grupo 2’) participaram de dois a cinco cursos nos últimos cinco anos e, ainda, dois entrevistados estavam participando de um curso quando responderam o questionário. Os temas dos cursos em questão englobam: informática, hotelaria, idioma estrangeiro, jardinagem, e as razões alegadas para a realização dos mesmos incluem *a melhoria no próprio emprego e o desenvolvimento pessoal*. Ao que tudo indica, portanto, o curso livre de inglês objeto desta pesquisa, ainda que realizado em uma agência de letramento em situação de trabalho, parece se destacar

⁷⁷ Não se está computando o ‘curso de inglês’ objeto deste estudo.

como instância principal de contato mais intenso com práticas de letramento escolares a que 55% dos entrevistados tiveram acesso, na fase adulta de suas vidas.

Por fim, quando os entrevistados avaliam as suas próprias capacidades de ‘ler’ e de ‘escrever’, da amostra total, 15% (3 alunos, com até quatro anos de estudo) declaram ‘ler’ e ‘escrever’ com ‘muita dificuldade’; 30% (6 alunos, com quatro a seis anos de estudo) declaram ‘ler’ e ‘escrever’ com ‘alguma dificuldade’; 10% (1 aluno, com três anos de estudo, e 1 aluno, com cinco anos de estudo) declaram ‘ler’ e ‘escrever’ sem nenhuma dificuldade. Em contraste, 100% dos alunos do ‘grupo 2’ (9 alunos, com mais de sete anos de estudo) declaram ‘ler’ e ‘escrever’ sem nenhuma dificuldade.

Ainda quanto as suas capacidades de ‘ler’ e de ‘escrever’, 100% dos participantes do ‘grupo 2’ e 72% do ‘grupo 1’ declaram que ‘*ajudam muito*’ tanto nas tarefas do trabalho como nas do dia-a-dia; dois participantes (grupo 1) informam que ‘*ajudam mais ou menos*’ nas atividades que realiza; um participante (grupo 1) declara que ‘*atrapalha muito*’ a realização das suas atividades. Assim, os dados parecem sinalizar para uma relação positiva (embora não conclusiva) entre anos de estudo e capacidades letradas.

Fechando este capítulo, é importante dizer que não se pode negar o relevante papel da escola na promoção de “capacidades para a participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial”, como defende Soares (2002, p. 146), na medida em que se confirma nos dados analisados, a exemplo dos resultados também encontrados pelo INAF, uma estreita relação, embora de forma não absoluta, entre processo de escolarização e desempenhos bem sucedidos em ‘eventos de letramentos’ sócio-culturalmente situados (SOARES, 2003).

Entretanto, não se deve desconsiderar também o valor de outras agências que não as escolares, tais como as que vimos neste capítulo, na promoção de letramentos necessários ao envolvimento nas diversas práticas sociais, ou seja, nos usos mais comuns da escrita nos diferentes âmbitos, em que se inserem cotidianamente os entrevistados neste estudo. Trocando em miúdos, torna-se claramente perceptível que a definição do que venha a ser o letramento não se encontra desvinculada de um outro conceito chave a ser computado: o de *contexto*, o qual representa, na verdade, a viga mestra “para orientar a

especificação do construto ‘esfera de letramento’ em diversas práticas de uso da escrita” (KLEIMAN, 2003, p. 214). Isso implica entender que qualquer identificação não-aluada do fenômeno aqui tratado deve certamente levar em conta os modos como as pessoas usam a escrita, como bem enfatiza Kleiman (2003, p. 214), “para atender às demandas e exigências de seu contexto social, por um lado, e para continuar aprendendo, via escrita, quando novas demandas sociais assim o exigirem, por outro”.

Neste sentido, cabe criticar a própria categorização (funcional) dos letramentos no INAF, pois, como vimos, a função depende do contexto e da situação. Quer dizer, pode-se usar *emails* no estudo, no trabalho, no lazer, no cotidiano; pode-se também usar revistas no trabalho, na participação cidadã, no cotidiano; uma outra constatação importante é a de que os participantes deste estudo, por exemplo, usam intensamente receitas culinárias no âmbito doméstico (85%), no do trabalho (75%); e assim por diante.

Em síntese, creio poder afirmar que as discussões que deram base à construção deste capítulo levaram a um conjunto bastante extenso e variado de informações sobre as práticas de letramento constituídas em língua materna pelos participantes em foco. Isso nos permite avaliar, por um lado, conforme as palavras de Kleiman anteriormente mencionadas, como tais letramentos dos participantes “são usados para atender às demandas e exigências de seu contexto social”, ou seja, em diferentes ‘âmbitos de letramento’ (i.e., doméstico, educação, trabalho, lazer, participação cidadã, religião) que foram aqui analisados. Por outro lado, entendendo que o curso livre de inglês objeto deste estudo representa, justamente, uma dessas ocasiões em que “novas demandas de letramento são exigidas”, restaria verificar nas práticas de linguagem situadas de sala de aula de inglês, como se dão *in loco* os usos da escrita pelos alunos investigados.

Assim, quero crer também que todos esses achados poderão derivar diretrizes capazes de fomentar o debate em torno da questão geral que norteia este trabalho, conforme já anunciado em sua introdução: “que relações poderiam ser estabelecidas entre os letramentos constituídos pelos alunos em língua materna e as práticas de letramento em língua estrangeira?”, uma tarefa, não de pouca monta, convém ressaltar, que me proponho desenvolver nos dois capítulos subsequentes.

CAPÍTULO 6 – AS INTERAÇÕES NA AULA DE INGLÊS

Neste capítulo, o objetivo é responder à segunda pergunta de pesquisa formulada: **“Como se configuram as interações na sala de aula em foco?”**.

A intenção é explorar, mediante a análise das interações que constituem as práticas/eventos de letramentos na aula de inglês em pauta, as relações que se estabelecem entre a organização do trabalho realizado e a construção dos saberes decorrentes dessas condições de produção do discurso (BATISTA, 2001[1997]), nesse contexto sócio-culturalmente situado. Assim, buscarei examinar a aula de inglês, de forma a dar conta dos movimentos discursivos, dos objetos ensinados e dos processos de ensino-aprendizagem que aí acontecem (ROJO, 2007a). Essencialmente, interessa-me encontrar indícios que permitam lançar luz sobre o papel que os multiletramentos constituídos em LM - conforme resultados apresentados no capítulo 5 - desempenham nas interações da aula de inglês analisada.

A revisão detalhada do *corpus* de dados colhidos para esta investigação, apontou, logo de início, para a constatação de duas instâncias de produção do discurso: (i) Interações que constituem as práticas ‘cotidianas’ de letramento; e (ii) Interações que constituem as práticas ‘escolares’ de letramento.

Passarei, então, à discussão dos resultados, com o objetivo de evidenciar como se materializaram, na sala de aula analisada, as interações nas práticas de letramento em LE, nas duas instâncias de produção do discurso, anteriormente mencionadas.

6.1 Interações nas práticas ‘cotidianas’ de letramento

Conforme anunciado, no capítulo 4, na tentativa de suavizar o confronto dos aprendizes, com as práticas letradas da escola, busquei evitar, num primeiro momento, o uso da escrita, optando por iniciar o curso de inglês em pauta, abordando conceitos ‘cotidianos’, cujos significados são não conceituais e espontâneos. Para tanto, inicialmente, usei os princípios da estratégia instrucional *TPR*, com foco em práticas de ‘compreensão auditiva’ e, aos poucos, foram sendo inseridas práticas de oralidade e escrita. Passo então a

apresentar como se evidenciaram tais práticas, a partir da discussão dos resultados encontrados.

(i) Práticas de ‘compreensão auditiva’

No contexto investigado, pode-se dizer que as práticas de letramento exclusivamente voltadas à ‘compreensão auditiva’ abarcaram seis aulas, no primeiro semestre de 2002: (02/04; 03/04; 04/04; 09/04; 10/04; 11/04). A fim de fornecer bases mais amplas à compreensão do leitor, julgo ser de grande importância, mostrar dois momentos desse processo: (a) o modo como a professora ‘planeja’ a aula, através da seleção de objetos a ensinar; (b) o modo ‘como’ se dá, efetivamente, a construção do ‘objeto ensinado’ em situação concreta de sala de aula.

(a) A construção, no papel, de objetos a ensinar

Retiro do ‘caderno de anotações’ da professora um excerto que corresponde à seleção dos ‘objetos a ensinar’, na ‘aula 1’ (02/04/2002).

aula	Objetos a ensinar	Objetos ensinados
02/04	stand-up/sitdown/walk/stop/turn/ walk fast/walk slow/jump/walk to the door/point to the door/touch the door	Todos os previstos + cry/smile/now/again/ pay attention/ your chair/ and

Percebe-se, de imediato, que os ‘objetos a ensinar’, anteriormente selecionados ‘no papel’, pela professora, não foram, apenas, aqueles ‘ensinados’ na aula dada por ela, no dia 02/04/2002. Note-se, no recorte acima, que na aula em questão tópicos como ‘cry’, ‘smile’, ‘now’, ‘again’, ‘pay attention’, ‘your chair’, ‘and’ irrompem no cenário, mesmo sem terem sido cogitados previamente pela professora. Isso aponta, como exemplo, para o caráter pouco previsível, ou seja, quase sem roteiro, dos rumos que podem tomar as interações de sala de aula. É preciso atentar, pois, para o fato de que toda instância do discurso é singular, na medida em que, como assevera Bakhtin/Volochínov (1997[1929], p. 92), "o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto". Assim, o que existem, no caderno de anotações da professora, são apenas palavras, frases soltas, passíveis (ou não) de entrar em interanimação dialógica com o ‘outro’ do discurso, tão

somente em situações de uso real da linguagem, em contexto sócio-culturalmente específico, tal qual é o da sala de aula de inglês, em estudo, como passarei a apresentar.

(b) A construção do objeto ensinado: a aula de inglês como ela é

Posso dizer que a manipulação criteriosa dos dados permitiu chegar, logo de início, à constatação de duas instâncias da produção discursiva na aula de inglês focalizada: a) *a instância da aula*; e b) *a instância do exercício*⁷⁸. Tais instâncias, já comprovadas na aula de português, em pesquisa realizada por Batista (2001[1997], p. 34), possuem, de acordo com o citado autor, especificidades distintas, embora “mantenham entre si relações de constituição: são ‘faces de uma mesma moeda’, e sua alternância possibilita a própria interlocução, assim como sua continuidade”. Passo então a abordá-las, a partir de fragmentos extraídos do *corpus* de pesquisa, cuja análise permitirá observar a caracterização dessas instâncias e suas relações, bem como a identificação de movimentos discursivos, processos de ensino-aprendizagem e a construção do objeto ensinado, na aula de inglês em foco, como é de interesse desta tese investigar.

Aula: 02/04/2002 ((gravada em vídeo))

Apresento a seguir excerto de aula realizada com a ‘turma A’, em 02/04/2002, sendo a primeira aula do curso de inglês em foco, com duração de 60 minutos.

Contextualização – o ambiente estava assim configurado: numa ampla sala do complexo reservado às convenções do hotel-T, os alunos, sentados em cadeiras giratórias almofadadas, circundavam uma grande mesa, em formato de ‘U’, montada especialmente para a ocasião, conferindo ao ambiente mais ares de uma sala de reuniões do que propriamente de uma sala de aula. Diferentemente do que viria a ser costume ao longo do curso de inglês, nesta primeira aula vários alunos, claramente paramentados para uma ocasião especial, usavam roupas normais, não os seus respectivos uniformes de trabalho, os quais são distintos para os diversos setores do hotel.

⁷⁸ Não é demais retomar (como já mencionado no cap. 4) que, de acordo com Batista (2001[1997]), na *instância da aula*, a interlocução se dá oralmente, em torno da professora, de um lado, e da ‘turma’, como um todo, de outro; e b) na *instância do exercício*, os dois polos de interlocução são ocupados pelo aluno e o autor de um texto escrito.

Caracterizando uma **primeira atividade** (AT1), a professora começa a aula em foco, com as seguintes palavras⁷⁹:

Pessoal, hoje é o primeiro dia do nosso curso... quero então dar as boas-vindas a todos e dizer também que eu estou muito feliz com a presença de todos, né? Bom... observei no questionário que vocês responderam... que a maioria queria ‘falar’ e ‘entender’ inglês... não é mesmo? Então eu achei que seria bom se a gente tentasse aprender inglês de um jeito diferente... pelo menos pra gente começar, aí depois... dependendo da reação de vocês... a gente vai vendo juntos o que fazer, né? A primeira coisa diferente desse jeito de aprender inglês, por exemplo, é que está todo mundo aqui sem livro... sem caderno... sem lápis... borracha etc., não é? Então... a gente não vai precisar mesmo disso tudo agora... tanto que eu pedi pra avisar ((a gerência)) que não precisava de trazer material, né? A notícia boa é que eu garanto pra vocês que hoje mesmo... repito HOJE MESMO vocês vão sair daqui entendendo tudinho o que eu vou falar agora... tan tan tan tan ((fala bem rápido as seguintes palavras)) “stand-up walk to the door point to the door touch the door turn walk slow jump walk fast to your chair and sit down please” ((alunos riem)). Voês não acreditam?! Esperem só pra ver... então, vam que vam... vamos começar... ã ã ã... deixa eu ver... primeiro de tudo... eu vou pedir que vocês ESCUTEM e FAÇAM o que eu pedir pra vocês fazerem... tá? a regra é essa!!

Como se vê, ao final da sua fala, a professora dá as instruções para uma **segunda atividade** (AT2): “primeiro de tudo... eu vou pedir que vocês ESCUTEM e FAÇAM o que eu pedir pra vocês fazerem... tá? a regra é essa!!”.

((No espaço compreendido entre as duas pernas da mesa em ‘U’ estavam posicionadas três cadeiras, a do centro reservada à professora e as duas laterais, a dois alunos [escolhidos por ela] que juntamente com a professora, ‘dariam modelos’ das ações aos demais alunos presentes, que seriam os espectadores das encenações)).

Sendo assim, a professora, nessa segunda atividade, procede à introdução de conteúdos, *através de ‘movimentos do corpo’ e uso de ‘imperativos’*, abordando **tópicos** relacionados à construção do ‘objeto ensinado’:

Tópico 1: <i>stand-up/sit down</i>	P: ((dirigindo-se aos alunos)) agora, vocês dois vão imitar tudo o que eu fizer, certo? ((professora e alunos estão sentados)). Diz: ‘stand-up’((levanta-se da cadeira)); diz: ‘sit down’ (senta-se novamente)). Agora, façam comigo: ‘stand-up’.... ‘sit down’ ((3 vezes)). Permanecendo sentada, apenas dá os 2 comandos anteriores para que os alunos os executem sozinhos ((3 vezes)). Satisfeita com o que vê, parte para a abordagem de um novo tópico .
--	---

⁷⁹ Como é objeto desta pesquisa proceder a uma ‘análise enunciativa’ dos efeitos discursivos que decorrem das interações produzidas no curso de inglês em foco, em detrimento de uma ‘análise da conversação’, serão dispensadas aqui as normas de transcrição convencionalmente adotadas em estudos que privilegiam esta última abordagem. Optei então pela transcrição ortográfica simples dos dados. Destaco, outrossim, que no decurso das análises os interlocutores serão identificados de diferentes modos (i.e., P, A1, A2...; pelas iniciais dos seus nomes).

<p>Tópico 2: <i>walk/turn/ stop/walk fast/walk slow/jump</i></p>	<p><i>now, pay attention: walk</i> ((anda, juntamente com os dois alunos)) <i>walk walk 'turn'</i> ((vira)) <i>walk walk walk 'stop'</i> ((para)) <i>walk walk stop walk walk walk 'jump'</i> ((pula)) <i>walk walk walk stop walk walk now 'walk fast'</i> ((anda rápido)) <i>walk fast walk fast stop 'walk slow' walk slow</i> ((professora e aluno vão e voltam, no espaço compreendido ente o 'U', executando os mesmos comandos – 3 vezes)) <i>sit down</i> ((caminham até as cadeiras e sentam-se)). Professora dá os comandos que foram ensinados para que os alunos os executem sozinhos. Convencida de que os alunos apreenderam os conteúdos objetificados, a professora passa a focalizar um novo tópico.</p>
<p>Tópico 3: <i>walk to the door/ point to the door/ touch the door</i></p>	<p>P: ((dá os comandos, enquanto os executa, juntamente com os mesmos alunos)) <i>stand-up walk walk slow walk slow stop jump now pay attention 'walk fast to the door'</i> <i>walk fast to the door stop</i> ((param em frente da porta)) <i>now 'point to the door'</i> ((aponta para a porta, 3 vezes)) <i>now 'touch the door'</i> ((toca a porta com a mão, 3 vezes)) <i>turn walk slow to the chair and sit down...</i></p>

Uma aluna atrasada entra na sala; com isso, acontece a seguinte troca de turnos entre os interagentes:

P:	<i>good afternoon, Ed, please, walk slow to the chair and sit down!</i>
Ed.:	((encolhe os ombros, abre os braços e faz cara de quem não entendeu nada))
A?:	ela está falando que é pra você andar devagar até a cadeira e é pra você sentar
Ed.:	Ahhh... tá!
P:	Bom gente então vamos continuar então ((retoma os conteúdos referidos ao 'tópico 3' para que os dois alunos os executem sozinhos))

Constatando que os alunos demonstravam ter apreendido os conteúdos ensinados, através do conjunto de 3 tópicos trabalhados na AT2, a professora decide então dar início a uma terceira atividade (AT3): *avaliação dos conteúdos trabalhados*, por parte dos demais alunos presentes na aula.

P: Agora, eu quero ver se vocês entenderam tudo mesmo...então eu vou pedir que vocês venham, de dois em dois, aqui na frente pra fazerem o que a gente tava trabalhando até agora, certo? Quem quer vir? ((dois voluntários levantam-se e caminham até o centro da sala de aula)).

P: ((dirigindo-se aos dois alunos)) ok... so, pay attention: walk walk stop jump walk stop turn walk slow walk slow stop now walk fast walk fast to the door stop point to the door touch the door turn walk fast to 'your' chair and sit down ((aluno para, gira o dedo indicador em volta da têmpera, como se estivesse re-acessando informações

intrapessoais, em seguida aponta para a sua cadeira, balança a cabeça afirmativamente, como se dissesse para si mesmo ‘sim, é isso’, dirige-se a sua cadeira e nela se senta)).
((A professora pratica o ‘tópico 3’ repetidas vezes com os demais alunos))

E assim a aula em curso progride, através da introdução de *novas atividades* > que abordam *novos tópicos* > que derivavam em *troca de turnos* entre os participantes... até que o tempo regulamentar da aula (60 minutos) chega ao seu limite; com isso, verifica-se o que pode ser configurado como a última atividade (ATn) do dia:

P: Cruz credo, gente, está acabando...nossa!...olha, amanhã, a gente dá uma re-passadinha no que foi visto hoje e depois vamos aprender várias coisas novas, tá? Vocês gostaram da aula? ((desliga a filmadora)).

Os excertos apresentados permitem identificar que os processos utilizados para a introdução de conteúdos acontecem sob o regime das condições organizadas na ‘instância da aula’, ou seja, as interações realizam-se oralmente, na aula de inglês em pauta, entre a professora de um lado e os alunos de outro (BATISTA, 2001[1997]). Tomando-se como modo de análise os procedimentos da ‘sinopse’ (ROJO, 2007 a), visualiza-se que a respectiva aula está composta por um sistema de atividades didáticas (BATISTA, 2001[1997]; BAZERMAN, 2005) - quatro delas foram detalhadas previamente - as quais se definem por suas finalidades/objetivos de ensino. Assim, na primeira atividade (AT1), configurando a etapa introdutória/ preparação, de acordo com Matêncio (2001), a professora transmite informações sobre o curso em si, bem como dá as instruções para a realização da segunda atividade (AT2), o que remete à ideia de aula como um conjunto de sequências que se inter-relacionam de modo a garantir uma organização e progressão regulares (BATISTA, 2001[1997]; MATÊNCIO, 2001).

O discurso inicial da professora deixa claro que as atividades que pretende conduzir tomam como base informações que foram obtidas, a partir do questionário respondido por escrito, pelos alunos, o qual visava a levantar o perfil desses aprendizes, bem como as suas necessidades e expectativas. Assim, a escolha didática da professora prioriza, como querem os alunos, objetivos bem definidos de aprendizagem (falar e entender). Note-se que se trata de um discurso não-autoritário, na medida em que não dá a última palavra, mas concebe a possibilidade de que nele sejam incorporados os pontos de

vista dos alunos, ou seja, está aberto a possibilidades de deslocamentos: “dependendo da reação de vocês, a gente vai vendo juntos o que fazer, né?”.

Dá-se a ver também que o enunciado da professora, de acordo com Bakhtin/Volochínov (1997[1929], p. 112), “supõe um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social”, ou seja, dos alunos que ela está prestes a ensinar inglês. Quer dizer, já sabendo de antemão do ‘medo de escrever’ denunciado anteriormente pelos alunos, a professora faz com que eles percebam que tal obstáculo está momentaneamente fora de cogitação: “a primeira coisa diferente desse jeito de aprender inglês, por exemplo, é que está todo mundo aqui sem livro... sem caderno... sem lápis... borracha etc., não é? Então... a gente *não vai precisar mesmo disso tudo agora*”. É preciso atentar também que as artimanhas utilizadas para motivar os alunos, até então, pressupostamente atemorizados, buscam pintar um quadro mais ameno do aprendizado da LE: “a notícia boa é que eu garanto pra vocês que hoje mesmo... repito HOJE MESMO vocês vão sair daqui entendendo tudinho o que eu vou falar”.

Em seguida, a professora passa à AT2, cujo desenvolvimento abarca como recurso três conjuntos de estratégias discursivas, próprias da ‘instância da aula’ (cf. BATISTA, 2001[1997]):

(a) Aquelas, através das quais são constituídos os ‘polos da interlocução’: de um lado a própria professora e os dois alunos; de outro os demais alunos, que funcionam, no caso, como espectadores.

(b) Aquelas, por meio das quais se faz a organização ‘global’ da interlocução: a AT2 é desenvolvida em 3 ‘sequências globais’ (SG) que correspondem aos ‘tópicos’ (acima descritos), diretamente relacionados à construção do objeto ensinado, cuja alternância é justamente o que vai garantir a progressão temática da aula. Como por exemplo, o ‘tópico 1’ aborda apenas dois movimentos ‘stand-up’ e ‘sit down’; os ‘tópicos’ 2 e 3 vão, aos poucos, tanto incorporando como tornando mais complexos os novos movimentos que introduzem, e assim por diante.

(c) Como uma última estratégia, identifica-se ainda na AT2, especificamente na ‘sequência global 3’ (ou tópico 3), a presença de uma ‘sequência local’ (SL) que se configura na troca de turnos entre os participantes. A partir dessa SL é possível depreender que os conteúdos que vinham sendo trabalhados na AT2 foram aparentemente apropriados, ou seja, quando a aluna que chega atrasada não entende o enunciado da professora (*‘please, Ed., walk to the chair and sit down’*), um aluno, usando como recurso a LM, explica-lhe: “ela [a professora] está falando que é pra você andar devagar até a cadeira e é pra você sentar”.

Aqui, aliás, comprovando o que afirmei alhures sobre o caráter de adaptação do ‘método TPR’ ao contexto desta pesquisa, uma identificação importante a ser ressaltada, diz respeito a deslocamentos nas interações sociais entre os participantes. Note-se, por exemplo, que o caráter ‘imperativo’ do *TPR* ganha contornos sócio-culturais situados, ou seja, com a utilização do “please”, pela professora, não se trata mais de ‘ordem’ mas de uma ‘solicitação’, denunciando que a construção de sentidos entre os participantes na aula de inglês analisada (bem como de todo e qualquer discurso) é constituída no interdiscurso (GRIGOLETTO, 2001). Quer dizer, agregando aos processos de letramento em LE os conhecimentos sobre a organização discursiva que já foram apropriados em sua LM, a professora entende que o ‘por favor’ é um enunciado ideologicamente formulável, isto é, convencionalmente mais apropriado de ser dito na situação enunciativa atual.

Já, na AT3, ao realizar a atualização do conjunto de atividades recém trabalhadas na ‘instância da aula’, verifica-se que o objetivo da atividade em pauta consiste em ‘rever’, ‘atualizar’ conteúdos e ‘avaliar’ o desempenho dos alunos: “*agora, eu quero ver se vocês entenderam tudo mesmo... então eu vou pedir que vocês venham, de dois em dois, aqui na frente pra fazerem o que a gente estava trabalhado até agora*”.

Assim, querendo confirmar os achados de Batista (2001[1997]), em relação à aula de português analisada por ele, os dados desta pesquisa também sugerem que, ao trabalhar um tópico, é tão somente quando a professora se satisfaz com as respostas dadas pelos alunos (i.e., no caso, a constatação da compreensão auditiva, demonstrada pelos movimentos do corpo realizados pelos aprendizes) que ela muda para o tópico seguinte. Do

mesmo modo, é quando não há aparentemente mais nada a explorar no conjunto de tópicos que giram em torno de uma mesma atividade que a professora avança para uma próxima, que, por sua vez, abordará novos conjuntos de tópicos e assim sucessivamente. É, então, por meio desses mecanismos, que o discurso da aula progride.

A última atividade, caracterizada aqui como **ATn**, tem como objetivo ‘encerrar’ as atividades da presente aula mas já apontando para uma interligação inevitável entre o que se fará amanhã e o que se fez hoje: “amanhã, a gente dá uma re-passadinha no que foi visto hoje e depois vamos aprender várias coisas novas, tá?”. Vê-se, então, que a professora pretende fazer a *revisão* do conteúdo trabalhado na aula anterior, com isso *avaliar* a compreensão dos alunos, *corrigir* pontos obscuros, para, somente depois disso, fazer a introdução de novos objetos a serem ensinados. Assim, evidencia-se que as atividades de sala de aula não são unidades autônomas e independentes, mas elos de uma *cadeia discursiva* (BATISTA, 2001[1997]; ROJO, 2007a).

Em síntese, quanto à análise da aula em pauta, é indispensável constar que a introdução de conteúdos em LE, a partir da ‘compreensão auditiva’ e ‘movimentos do corpo’, ou seja, de forma ‘natural’ e aparentemente ‘mecanizada’, evoca, no entanto, a necessidade de re-acesamento de funções intrapessoais (cognitivas) para a sua realização (cf. atitude do aluno na AT3). Não se descarta, portanto, a hipótese, como quer Vygotsky (2000[1934]), de que a aprendizagem da LE é um processo consciente e voluntário, desde o início.

Igualmente importante é refletir sobre o fato de que as capacidades demonstradas, pelos aprendizes, para ‘imitarem’ as instruções recebidas durante a aula em foco, parecem indicar que houve a aprendizagem dos conteúdos praticados. Digo isso porque, de acordo com os postulados vygotskianos, a boa aprendizagem caminha à frente do desenvolvimento, implicando entender, em decorrência, que só conseguimos imitar aquilo que integra o nosso desenvolvimento proximal. Não por outra razão, Vygotsky (2000[1934], p. 129) aborta a ideia “segundo a qual a imitação é uma atividade mecânica e que qualquer pessoa pode imitar quase tudo se ensinarmos a ela como fazê-lo”, reivindicando, ao contrário, que “para imitar, é necessário possuir os meios para se passar

de algo que já se conhece para algo novo”. Ancorada nessa assunção, creio ser lícito dizer, outrossim, que a análise da referida aula deixa à mostra que os participantes fizeram uso, principalmente (já que iniciantes na LE), dos sistemas de significados já apreendidos em sua LM, para a construção de sentidos na língua-alvo. Tal evidência, a meu ver, não deixa qualquer dúvida sobre o papel crucial desempenhado pela LM, e de conhecimentos nela constituídos, nos processos de ensino-aprendizagem da LE no contexto investigado.

Ainda de acordo com Asher (1996[1977]), o período da ‘compreensão auditiva’ seria especialmente benéfico, na medida em que grande parte da estrutura gramatical e extenso vocabulário da língua-alvo seriam passíveis de apropriação, pelo aluno, com maior rapidez e longa retenção, através do uso de enunciados verbais no ‘imperativo’, pelo instrutor. Em tese, com o desenvolvimento da ‘fluência auditiva’: a) haveria uma redução da ansiedade/estresse; b) seriam disponibilizados recursos para novas aprendizagens, tais como a produção oral; c) o processo de ‘compreensão auditiva’ desembocaria naturalmente no desenvolvimento de outras capacidades, tais como produção oral, leitura, e escrita. Aspectos esses que viriam a se comprovar, como procurarei evidenciar nas discussões que farei a seguir.

(ii) práticas de compreensão auditiva + práticas de oralidade/escrita: os primeiros contatos dos alunos

Na sétima aula, em 16/04/2002, deu-se a apresentação do ‘vocabulário 1’, elaborado por escrito, por mim, reunindo 104 vocábulos/expressões, que foram trabalhados durante o período de seis aulas, já enunciado mais acima, eminentemente voltado a práticas de ‘compreensão auditiva’. Nesse dia, os alunos fizeram as suas primeiras produções tanto escritas como orais (note-se: restritas aos comandos, ordens, instruções trabalhadas no ‘vocabulário 1’), o que permitiu estabelecer um salto qualitativo nas interações da aula de inglês, que passaram a integrar, portanto, as práticas da ‘compreensão auditiva’ + práticas da ‘oralidade’/escrita, apontando, enfim, que a soma de parcelas do ‘já dado’ em articulação com o ‘novo’ é o que permite a acumulação de saberes.

A título de ilustrar as primeiras produções dos alunos, apresentarei alguns excertos destacados da referida aula.

Excerto 1

Este excerto pode ilustrar as interações discursivas que ocorrem na ‘instância do exercício’ (BATISTA, 2001 [1997]). Nessa instância de produção do discurso, os dois polos de interlocução são ocupados pelos alunos (Izi e Si) - podendo haver ou não a intervenção da professora -, os quais, para a elaboração de seus enunciados tiveram que interagir com o autor de um texto-base (o ‘vocabulário 1’), elaborado pela professora. Após terem escrito os seus textos, os alunos estabelecem a interlocução que resulta na ‘sequência local’ de 32 turnos apresentada a seguir:

(T1)	Izi	Bem, Si, então vamos!
(T2)	Si	Agora que que vai fazer?
(T3)	Izi	Tem que fazer o quê que está escrito.
(T4)	Si	Ah é?
(T5)	Izi	É.
(T6)	Si	Começa pelo senhor então... eu vou fazer no caso, né?
(T7)	Izi	Ã? ((algo incomoda o aluno, impedindo-o de dar atenção a Si))
(T8)	Si	Começa pelo senhor então... eu vou fazer... no caso... né?
(T9)	Izi	Ã?
(T10)	Si	Eu que vou fazer... no caso né?... O senhor vai falar e eu que vou fazer...
(T11)	Izi	É eu vou falar... mas então eu botei o nome de cada um aqui... <i>TEACHER!</i> ((a professora ocupada em auxiliar outros grupos parece não ouvir Izi))
(T12)	Si	Faz qualquer um então que o senhor quiser... eu só fiz só um só...
(T13)	Izi	Deixa ‘ela’ ((professora)) falar e eu já vou mandar você fazer... ((os alunos continuam esperando pela professora)) pior que eu não estou com óculos e não consigo ler mais nada... <i>NOSSA!</i> ((põe os óculos)) <i>AGORA SIM!</i>
(T14)	Si	Fica normal?
(T15)	Izi	Normal? Fica mais perto do que o normal... quer dizer... aumenta um pouquinho né?... Não fica <i>TÃO</i> normal assim... bom... é o seguinte... ‘ <i>Ô D. M.!</i> ((grita para a professora que ainda está no outro grupo))
(T16)	P	Oi?
(T17)	Izi	Mas aqui eu botei o nome de cada um ((de outros colegas))... mas eu faço tudo isso aqui com ele ((com Si))?
(T18)	P	Isso! Pode fazer, tá?
(T19)	Izi	Então a professora mandou eu usar tudo com você... bom, <i>stand up</i> , né? já fica em pé... <i>walk to the table... walk to the table...</i>
(T20)	Si	<i>Ok...</i> ((executando os comandos))
(T21)	Izi	Ééé... <i>write name H.</i> ((colega))
(T22)	Si	Ô lôco! ((rindo))... <i>name?</i> Que que é <i>name?</i>
(T23)	Izi	((rindo)) não uai... <i>name</i> é nome.
(T24)	Si	Nome.

(T25)	Izi	É... então vai lá... <i>stand up... walk to the table</i> , né?... É pra você vir... você estava lá, né?... Agora é pra você vir andando até a mesa... <i>walk to the table... write write H. name.</i>
(T26)	Si	<i>Write /uraite/ H.?</i>
(T27)	Izi	É... é... então... o quê que eu estou pedindo? Pra você escrever o ‘name’ do H. no... num... <i>paper</i> ... num... qualquer lugar entendeu?
(T28)	Si	Certo... escrever o nome... ‘write’ é escrever o nome?
(T29)	Izi	Não... ‘write’ é escrever...
(T30)	Si	Tem aí?
(T31)	Izi	Tem... ó ((mostra o vocabulário 1))... eu pus até aqui... ‘escrever’... este aqui ó... em baixo do ‘shake’... é... ‘escrever’ então... ‘write name H.’
(T32)	Si	Ahhh... certo... tá... <i>write</i> o <i>name</i> do H.... entendi agora!

A SL destacada é exemplar no sentido em que permite revelar aspectos, de diversas sortes (sócio-interacionais, linguísticos, culturais, cognitivos etc.), envolvidos na co-construção dos letramentos na aula de LE sob análise, bem como iluminar a compreensão das relações estabelecidas entre LM/LE nesse processo. As falas iniciais caracterizam a etapa introdutória/preparação (MATÊNCIO, 2001), em que são dadas as *instruções* para a execução da atividade (T1 a T5). De T6 a T11, nota-se que as interlocuções giram em torno da definição de papéis que caberão aos interactantes protagonizar, no intercurso diádico em pauta. É plausível inferir que aspectos culturais específicos à hierarquia organizacional que formatam as relações sócio-interacionais extra-classe, isto é, no ‘âmbito do trabalho’ ((i.e., Izi é chefe de Si, no hotel-T)) parecem estar agindo aqui de forma a condicionar determinados padrões nas interações sociais no ‘âmbito escolar’. Note-se, então, que Si, além do tratamento usado para dirigir-se à Izi (‘senhor’), nem sempre comum entre colegas de sala de aula, reserva para si próprio o ‘papal’ de quem vai ‘fazer’ aquilo que Izi ‘falar’ para ele fazer (T6, T8, T10), condição que é naturalmente aceita por Izi (T11).

Curiosamente, a interação é truncada ((aproximadamente por 3 minutos, conforme registrado na fita de gravação, cf. T11 a T17)), não por questões afeitas propriamente ao ‘aprendizado da LE’, mas devido ao fato de Izi ter ‘destinado, por escrito, os seus enunciados a outros interlocutores que não Si’, o que se torna um problema. Ou seja, talvez a pouca familiaridade com a linguagem escolar, por parte de Izi ((o aluno cursou até a 3^a. série do Fundamental)), não lhe tenha facultado perceber que a situação em

pauta é uma mera ‘ficcionalização’ (uma espécie de *faz de conta que...*), própria de práticas ‘escolares’ de letramento (SCHENEUWLY, 2004), cujo objetivo das interações sociais consiste, em última instância, em criar situações que permitam objetivar ‘conteúdos’ a serem ensinados/aprendidos (o que, aliás, poderia soar óbvio aos habituados com tais práticas).

Com isso, no que pese a importância outorgada, por parte de Izi, aos ‘nomes’ dos colegas que ele definira como seus interlocutores ‘de carne e osso’, em sua produção escrita, tais ‘nomes’ representam não mais que um detalhe claramente irrelevante ao desempenho da atividade em andamento. Observe-se, ainda, que o poder auferido institucionalmente ao professor é uma condição visivelmente aceita por Izi, uma vez que o intercurso diádico prossegue tão somente quando o aluno se entende no direito de fazê-lo, isto é, após ter sido ‘autorizado’ pela professora (T18, T19).

Atente-se, outrossim, no decorrer da SL, que é Izi quem cria uma ZPD, ou seja, “provoca uma ruptura no nível dos princípios de aprendizagem e de seus objetivos” (SCHENEUWLY, 2004, p. 35), quando convoca de Si a compreensão do enunciado ‘write name H.’ (T21). Percebe-se que o conflito linguístico instaurado deve-se ao fato de o ‘enunciado’ de Izi não integrar o DR (desenvolvimento real) de Si, suscitando no aluno uma reação de estranhamento total (T24), que acaba resultando no ‘riso’ (T22, T23), aliás, mostrando, como preconiza Asher (1996[1977]), o caráter descontraído da sócio-interação, isto é, sem ansiedade/estresse, bem como desvelando a relação cordial entre os interactantes.

Assim, nos demais turnos (T23 a T32) o tópico de discussão gira em torno da questão-problema, o que acaba exigindo o fornecimento de ‘andaimes’ (explicações, instruções, confirmações, ilustrações, questionamentos etc.), entre os interactantes, um processo que resulta na construção de sentidos na LE, por parte de Si, como denuncia, em T32, o enunciado: *Ahhh... certo... tá... ’write’ o ’name’ do H... entendi agora!*

É crucial salientar que, ao longo dos 32 turnos que compõem a SL examinada, nota-se que LM e LE estão em constante processo de interanimação dialógica, isto é, estabelecem uma relação de mútua constitutividade na construção de sentidos, por parte dos

interactantes. Ou seja, está claro, por exemplo, se os seguintes enunciados: T19; T25; T27; T31; T32 estão veiculados em inglês ou em português, ou em ambas as línguas? Existem parâmetros que possam definir qual dessas línguas, isoladamente, permitiria a construção de sentidos desejada nesse evento único e irrepitível? Estou convicta que não. Por isso, considero que o intercurso analisado configura-se como um evento de transletramento, na definição que propus anteriormente, em que ambas as línguas em estado de fluxo, inseridas em práticas letradas, transitam entre si, deixando ressoar, claramente, o debordamento de fronteiras entre elas.

Excerto 2

Neste excerto, comprovam-se as relações de constituição que se estabelecem entre as instâncias da ‘aula’ e do ‘exercício’ de produção do discurso. Ou seja, a organização da interlocução apresentada abaixo, que é realizada na ‘instância da aula’, estrutura-se, no entanto, na ‘instância do exercício’ que os alunos executaram entre si, com base no ‘vocabulário 1’. Verifica-se que, ao retomar as produções dos alunos, a atividade atual visa à exposição e objetivação das relações dos alunos com o que se ensina, quando é possibilitado, então, o processo de avaliação dos saberes dos alunos, pela professora.

(T1)	Ale	<i>Game over!</i> ((sinalizando que haviam terminado a atividade))
(T2)	P:	<i>Finish?</i>
(T3)	As:	<i>Finish!</i>
(T4)	P:	<i>Ok. Então vamos ver... quem quer ser o primeiro?</i>
(T5)	Ale	Eu posso falar.
(T6)	P:	<i>Ok.</i>
(T7)	Ale	((Aluno dá as instruções e o colega vai fazendo o que ele pede)) <i>Ma, stand-up, please, pick up the spoon... ok. Very good! Sit down, please!...</i>
(T8)	P:	<i>Very good! Mas... e agora... o quê que ele faz com a ‘spoon’?</i>
(T9)	Ale	<i>Ahhh... put the spoon on the table... please!</i>
(T10)	P:	<i>Put the spoon on the table! Nice...</i>
(T11)	Ale	<i>Va, stand-up ... walk to the table... pick up the pink clock...</i>
(T12)	Va	<i>Pink clock... pink clock</i> ((falando para si mesmo enquanto procura o objeto sobre a mesa))
(T13)	A?	Tic- tac... tic- tac...
(T14)	Va	<i>Ahhh... tá aqui!</i>
(T15)	Ale	<i>Ok. Put the pink clock in... in the box</i> ((corrige o colega)) <i>in in... ‘in’ é dentro?</i>
(T16)	Va	<i>‘In’... ahhh... perdão!</i> ((coloca o relógio ‘dentro’ da caixa))

A ‘sequência local’ apresentada, respectivamente com 16 turnos trocados entre os participantes, permite observar, por exemplo, alguns aspectos interessantes à compreensão dos movimentos discursivos e fornecimento de andaimes para ação na ZPD. Primeiramente, ao contrário do padrão **IRA**, típico de interações em sala de aula (**I**nicição pelo professor, **R**esposta pelo aluno, **A**valiação pelo professor) verifica-se que, no T1, é o aluno quem ‘inicia’ a interlocução, na própria LE (‘game over!’), bem como ‘avalia’, como ‘correta’, a resposta dada pelo seu interlocutor (‘Ok. Very good!’, no T7) e (‘Ok’, no T15). Os dados analisados mostram que a decisão sobre ‘quem fala’ é negociada entre os participantes e a professora (T4 a T6), apontando para o fato de que nos processos sócio-interativos é dada voz ao aluno, o que revela o estilo ‘internamente persuasivo’ do discurso de sala de aula.

Verifica-se que o enunciado, atente-se, em que LM e LE se complementam: ‘e agora o quê que ele faz com a *spoon*?’(T8), permite auxiliar uma operação cognitiva no aprendiz (que talvez ele não conseguisse elaborar sozinho), promovendo a produção discursiva na LE (T9: ‘Ahhhh... *put the spoon on the table!*’). Observe-se, ainda, em T12, que a ‘fala planejadora’ do aprendiz (fala para si mesmo, em termos vygotkianos), revela as suas ações cognitivas na solução do problema em pauta. Note-se, outrossim, que a intervenção deliberada do colega, imitando o som do relógio (T13), cria uma ZPD, isto é, auxilia o aluno a usar como recurso, na sua aprendizagem da LE, o sistema de significados já construídos por ele em sua LM, permitindo-lhe cumprir a tarefa proposta (T14). No T15, denota-se também que Ale fornece, em LM, suporte para a aprendizagem, ‘explicando’ que ‘in’ significa ‘dentro’, o que auxilia a compreensão da tarefa, por parte de Va (i.e., no T16, a expressão “*in...* ahhhh” permite tal pressuposição). Em suma, mais uma vez, estamos diante de um evento de transletramento, na medida em que, ao longo da SL apresentada, atesta-se a miscigenação de línguas, que se suplementam, em pé de igualdade, dentro de uma mesma comunidade discursiva, isto é, a aula de inglês em foco, para a produção de conhecimentos.

Ainda de forma não-conceitual e espontânea, diversos aspectos da estrutura da língua (verbos, pronomes, adjetivos, plural etc.) são introduzidos e/ou praticados

oralmente/gestualmente. Mostro, a seguir, três exemplos recorrentes, na aula de inglês (todos eles realizados na ‘instância da aula’), que permitem ampliar a compreensão de como se configuram as interações na instância ‘cotidiana’ de produção do discurso.

Exemplo 1		((prática de produção oral, envolvendo o tópico ‘who’. Para tanto, a professora mostra fotos de uma revista, buscando eliciar respostas dos alunos))
(T1)	P	<i>Who is this man?</i>
(T2)	A1	F. H. C. ((soletra em inglês))
(T3)	A2	<i>He is the President of Brazil.</i>
(T4)	P	<i>Ok... nice... and who is this pretty woman here?</i>
(T5)	A3	É... <i>she is</i> ... é... como é que fala?... como é que fala ‘artista’?
(T6)	P	<i>Pop star... actress</i>
(T7)	A3	<i>She is a pop star...</i>
(T8)	A1	<i>She is uma pop star mucho boa!!</i>
(T9)	As/P	((gargalhadas... barulho))

Ratificando as instâncias de transletramento que se estabelecem entre LM/LE, no Exemplo 1, vê-se que a construção de sentidos na LE, no âmbito escolar, toma como base os letramentos constituídos em LM, em outras instâncias de circulação da escrita, tais como, no âmbito da participação cidadã (leitura de revistas, jornais etc.) e no âmbito do lazer. É útil lembrar que o âmbito do lazer inclui, como explica Ribeiro (2003), práticas que na ocupação do tempo livre poderiam cumprir as mesmas funções que a leitura (i.e., assistir TV, ir ao cinema, teatro etc.).

Bastante interessante, é constatar que a saborosa e criativa mistura de línguas, em relação de mútua constitutividade, que compõe o enunciado: “she is uma pop star mucho boa!” (T8), não é impedimento para a construção de sentidos desejada, pelo aluno, no evento discursivo atual. Ao contrário, o enunciado em foco é compreendido, em toda a sua dimensão axiológica, como querem os postulados bakhtinianos, uma vez que, ao que tudo indica, as apreciações valorativas que nele ecoam, quanto aos dotes da ‘pop star’ em questão, são capturadas pelos outros participantes da sala de aula, como denunciam as reações, animadamente sugestivas, dos mesmos (T9).

Exemplo 2: ((trabalhando com objetos concretos))	
P	A1, <i>point to the knife... touch the knife... now... pick -up the knife and put the knife ON the plate... A2, pick-up the cup and put the cup IN the box... put the SMALL spoon under the plate...</i>
A2	D. M... eu estive pensando... tem 'a box' [caixa em que ficam guardados os objetos trabalhados em classe] e tem 'o box' do banheiro... daí eu fiquei confusa...
P	Estão vendo só...? aquilo que eu falei... a gente tem que começar a entender que o uso das palavras depende do contexto... igual eu já expliquei... se eu falar assim 'hoje eu chupei uma manga que estava docinha... uma delícia'... será que eu estava chupando a 'manga da minha blusa' ou uma 'manga' fruta?
As	A fruta!!!

Exemplo 3: ((praticas de produção oral, trabalhando o verbo 'to be', ocupações))	
P	<i>I am M... I am a teacher ... and you?</i>
Jb	<i>I am JB... I am a waiter.</i>
P	<i>JB... who is she?</i>
Jb	<i>She is Ro.</i>
P	<i>Is Ro a chamber maid?</i>
Jb	<i>Yes, she is.</i>
P	<i>Is J. a baker, Ro?</i>
Ro	Bak.. como é que é?... esse eu não sei não...
P	Baker... ó... ((mostra o pão que está sobre a mesa))
Ro	Ahhh... padeiro... yes... he is.
P	<i>Are Ma and Ale receptionists, Dz?</i>
Dz	<i>Yes, they are!!!</i>
P	É isso aí, gente! Está aí o verbo 'to be' que todo mundo fala, né?
Jb	O Ba ((um colega)) diz que era era muito difícil o verbo 'to be'... o Ba falou... que quando ele estudou lá na escola ele disse que era difícil... ele disse que por causa disso que ele não passou lá.
P	Por causa do verbo 'to be'?
Jb	Por causa do verbo 'to be'!!... só se não for esse ... se for diferente... porque na escola... pra passar lá... você vai escrever... depois você vai ler... depois você não sabe nem perguntar... agora aqui a senhora já está falando do modo que significa... quando a senhora fala inglês, a senhora já fala se está perguntando... se não está... então eu acho que fica mais fácil.

Em síntese, falando sobre as características de 'gêneros primários', propostos por Bakhtin, em sua relação com a noção de 'conceitos cotidianos', formulados por Vygotsky, Schneuwly (2004, p. 29) define as seguintes dimensões para os mesmos: "(i) troca, interação, controle mútuo pela situação; (ii) nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso". Analisando os exemplos que foram apresentados, denota-se que é exatamente esse o modelo que anima as interações que

constituem as práticas ‘cotidianas’ de letramento destacadas. Ou seja, os conteúdos são objetivados, dentro das possibilidades, a partir do uso da língua, em situações concretas de aprendizagem.

Isso implica, entretanto, não confundir o uso ‘cotidiano’ da língua com o uso ‘mecanizado’ da mesma, pois, como se constata nos exemplos 2 e 3, há sinais claros de que as interações discursivas destacadas envolvem processos cognitivos, reflexões sobre a língua e algum controle metalinguístico, mas a regulação das ações ocorre na e pela própria ação de linguagem (SCHNEUWLY, 2004). Tanto é assim que a naturalidade dos processos de ensinar o famigerado verbo ‘to be’, como ilustra o ‘exemplo 3’, provoca algo de espanto em Jb, que chega até mesmo a duvidar que o verbo ‘to be’ daqui seja igual àquele que é ensinado lá na ‘escola’. Os motivos de tamanha diferença ficam claros “*lá... você vai escrever depois você vai ler... agora aqui a senhora já está falando do modo que significa [...] então eu acho que fica mais fácil*”. Para todos os efeitos, como se percebe na formulação do aluno (‘eu acho que fica mais fácil’), bem como indicam fortemente os dados até aqui analisados, parece-me ser pertinente afirmar que as interações que constituem as práticas de letramento centradas no ‘uso da língua’ de modo *cotidiano* possibilitaram amenizar o contato inicial do aluno com a língua-alvo, como era a expectativa da professora.

Essencialmente, os excertos apresentados revelam-se bastante significativos aos propósitos deste estudo, no tocante às relações LE/LM, na medida em que permitem evidenciar situações que abortam, com clareza, a ideia de fronteiras rígidas entre línguas e de conhecimentos/letramentos nelas constituídos, nos processos de ensino aprendizagem analisados. Com isso, pode-se caracterizar as interações discursivas que foram destacadas, como eventos de transletramento, conforme a linha de argumentação que vimos defendendo nesta pesquisa.

Por fim, crendo ter apresentado, em sentido amplo, elementos para a identificação de como se deram as interações na ‘instância cotidiana’ de produção do discurso, parto, agora, para a segunda instância, em que tratarei das interações discursivas concernentes às práticas ‘escolares’ de letramento, na aula de inglês objeto deste estudo.

6.2 Interações nas práticas ‘escolares’ de letramento

De acordo com Street (1995), a escola pratica a ‘pedagogização do letramento’, processo através do qual a leitura e a escrita são formatadas para integrarem eventos e práticas sociais específicas da esfera escolar, de natureza distinta, portanto, dos eventos e práticas referidos a objetivos e a concepções não-escolares. No entanto, como esclarece Soares (2003, p. 107), “essa pedagogização da leitura e da escrita – dos eventos e práticas de letramento – é, porém, inerente à necessária e inevitável escolarização de conhecimentos e práticas”, no âmbito da educação.

Grosso modo, com base em Soares (2003, p. 107-108), isso implica entender que, no processo de escolarização, a leitura e a escrita são práticas sociais de letramento transformadas em práticas de letramento a ensinar (aquelas que a escola seleciona para tornar objetos de ensino); as quais, por sua vez, transformam-se em práticas de letramento ensinadas (aquelas que efetivamente ocorrem na instância real da sala de aula) que, finalmente, resultam em práticas de letramento apropriadas (aquelas de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola).

Refletindo tal problemática pela ótica vygotskiana, os processos de escolarização têm como característica a dominância de relações formais, mediadas principalmente pela escrita/leitura, cuja especificidade marcante é o seu caráter consciente e voluntário. Ou seja, prioritariamente, são práticas de letramento focadas em conceitos ‘científicos’, ‘sistematizados’. Ainda a partir de pressupostos vygotskianos (VYGOTSKY, 2000b[1934], p. 136), “a influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é análoga ao efeito da aprendizagem de uma língua estrangeira”, um processo que, por sua vez, é considerado, pelo autor, análogo à aprendizagem da escrita, cujo decurso, desde o início, exige um alto nível de abstração, por parte do aprendiz.

Assim, as práticas ‘escolares’ de letramento distinguem-se daquelas apropriadas pelo aprendiz na esfera de suas experiências pessoais cotidianas, marcadamente inconscientes e involuntárias. Em decorrência disso, como assevera Schneuwly (2004, p. 33): “há aqui encontro, às vezes conflito, contradição, tensão entre duas ‘lógicas’, entre duas ‘relações, entre dois ‘sistemas’, que são a verdadeira fonte do desenvolvimento (...) é

exatamente isso que Vygotsky chamou de *lei da Zona Proximal (ou próxima) de Desenvolvimento*” [ênfase do autor].

De fato, em nossos dados, é possível constatar que as interações discursivas que constituem as práticas ‘escolares’ de letramento na LE são permeadas por aspectos contraditórios de diversas sortes: linguísticos, sócio-interacionais, emocionais (ansiedade/estresse), cognitivos etc. No entanto, são esses conflitos que se revelam também fortes aliados em ganhos de aprendizagens, como procurarei mostrar a partir de excertos de aulas extraídos do ‘corpus’ sob análise.

(i) A pedagogização do letramento em LE: momentos de contradição

Excerto 1 – aula ‘turma B’ (10/03/2003) – gravação em áudio

Contextualização: a atividade em questão consiste na leitura em voz alta, de um texto, gênero diálogo, sequência 17, da lição 10, do LD adotado, que traz a imagem de uma xícara de café fumegante, promovendo uma relação multissemiótica ⁸⁰ com a linguagem escrita, cujo conteúdo é o seguinte: “Can you see a glass of milk in picture seventeen?/ No, I cannot./ What can you see in picture seventeen?/ I can see a cup of coffee”.		
(T1)	P	Bom... então quem quer começar a leitura do texto?
(T2)	A1	Vamos nós dois?
(T3)	A2	Não.
(T4)	A?	Não quer... está com vergonha... ((rindo))
(T5)	A1	Quer ler, A3?
(T6)	A3	((Balança a cabeça que não))
(T7)	A4	Eu posso ir então.
(T8)	P	Isso! Então vamos lá!

No Excerto 1, a SL (T1-T8) evidencia as interações discursivas – definição de papéis a serem protagonizados pelos alunos – na atividade que será realizada em seguida, ou seja, a leitura oralizada da sequência 17, que é parte do conjunto de textos que compõem a ‘lição 10’, por meio da qual o livro didático (LD) fornece objetos a ensinar. Trata-se, assim, de um exemplo bastante ilustrativo de uma *prática de letramento* recorrente na ‘instância da aula’ de produção do discurso, no contexto investigado.

⁸⁰ Segundo Gribl (2008), o termo *multissemiose* refere-se à combinação de diferentes sistemas semióticos durante a composição de enunciados em um gênero discursivo.

Vê-se, em T1, que a professora delega a responsabilidade de definir quem faria a leitura do texto aos alunos, permitindo observar o caráter ‘internamente persuasivo’ da interação social na aula investigada. O que chama a atenção na SL é que dois dos alunos (A2 e A3) convidados pelo colega (A1) declinam de participar da atividade (T3 e T6). O comentário, em T4, em relação à A2, ‘está com vergonha’, e a reação de A3, em T6, sugerem que a leitura oralizada de texto, enquanto ‘prática escolar de letramento’, decorre em uma situação de ‘constrangimento’ no intercurso analisado.

O incidente instanciado abre uma brecha para a inferência de que a opção pelo ‘silêncio’ dos alunos possa dever-se a incongruências entre as práticas culturais de leitura/escrita vivenciadas pelos alunos em suas comunidades de origem e as que são praticadas na aula de inglês em foco. Sendo mais explícita, como já afirmei alhures, a análise dos dados indica fortemente que a experiência dos sujeitos em diferentes grupos sociais pode representar ‘recursos’ ou ‘limitações’, se considerarmos que as demandas e expectativas de participação moldam e são moldadas pelas contingências de contextos sócio-culturalmente situados, que variam de um grupo para outro.

Excerto 2 – aula ‘turma A’ (09/09/2003) – gravação em áudio

Contextualização: Professora e alunos fazem a correção de um ‘dever de casa’, elaborado pela própria professora, a saber: “ Answer these questions using: some, any, no, none or not any”, composto por 15 questões, dentre as quais, a título de ilustração, destaco a primeira delas: “1) Is there any butter on your bread? Yes,; No,”.		
(T1)	A1	Eu já estou me enroscando já...
(T2)	P	((Vai até o aluno))... mas aí neste exercício você já vai precisar saber um monte de coisas... né... não é só o ‘any’.
(T3)	A1	É por isso que eu até falei pra Ta ((filha))... ‘estou quase desistindo do curso’... não estou mais me identificando com o inglês não...
(T4)	P	Ai, A1, por quê?
(T5)	A2	((Esposa do aluno)) por causa das tarefas... ele não gosta de fazer... a Ta brigou com ele... a Ta acha que ele tem que fazer e ele prefere sair do curso do que fazer a tarefa...

O Excerto 2 também ilustra uma ‘prática de letramento’ bastante comum na aula de inglês em foco, ou seja, fazer a atualização na ‘instância da aula’ de textos estruturados na ‘instância do exercício’, isto é, de um ‘dever de casa’. Observe-se que nas interações discursivas apresentadas, na SL (T1 a T5) destacada, evidenciam-se momentos

expressivos à compreensão de que a natureza da participação e integração dos aprendizes às práticas letradas na aula de inglês investigada nem sempre é pacífica. O que primeiro se nota (T1), é que o aluno claramente encontra dificuldades no manejo da prática de letramento em que está imbricado (*Eu já estou me enroscando já...*).

Com a intervenção da professora (T2) parece que se intensifica no aluno a perspectiva de que a construção de saberes na LE enredaria processos cada vez mais complexos. ‘É por isso’, como declara o aluno, que ele se encontra à beira de uma situação limite: a evasão do curso (T3). Prioritariamente, a razão do impasse é claramente colocada: a dificuldade de o aluno se inserir em uma prática escolar de letramento específica: o “dever de casa”, ou seja, o aluno ‘prefere sair do curso a fazer a tarefa’, como denuncia A2 (T5). É curioso observar que no entendimento de A1, ele não está ‘mais’ se identificando com o *inglês*, mas o que se depreende, na realidade, é que o aluno não se identifica com a forma como o ‘inglês’ está sendo ensinado, nesta segunda instância de produção do discurso (o morfema ‘mais’ aponta para indícios de que ‘antes’ [instância cotidiana de letramento] ele se identificara com o ‘inglês’, isto é, com o processo de aprendizagem da LE).

Em uma visão enunciativo-discursiva de aprendizagem de LE, ênfase é dada às atividades referidas como promotoras da interação social entre os participantes de sala de aula, pois, sobretudo, é através de práticas de linguagem/letramento que os aprendizes se apropriam dos conteúdos objetivados e de mecanismos de socialização em contextos de ação, sócio-culturalmente situados.

Olhando-se por esse prisma, a questão explorada nos dois excertos anteriormente apresentados, pode-se dizer que o não engajamento dos alunos nas práticas de letramento anteriormente descritas cala a voz do aluno, trazendo impactos à apropriação da língua estrangeira que está em processo de ensino-aprendizagem.

Excerto 3: aula ‘turma B’ (19/05/2003) - gravação em áudio

Contextualização: percebendo que os alunos apresentavam dificuldades na formação do plural de palavras terminadas em ‘y’, a professora escreve 10 palavras na lousa e solicita que os alunos, em seus cadernos, formem o plural das mesmas. Em seguida, pede que os alunos realizem a atividade, no quadro negro, procedimento esse que resulta na SL em pauta.		
(T1)	P	((Enquanto o aluno escreve na lousa)) vê se você consegue explicar ... presta atenção... que vem antes do ‘y’, Dz?
(T2)	Dz	É ‘d’
(T3)	P	E... ‘d’ é...?
(T4)	Dz	Vogal.
(T5)	P	Não... ‘d’... é...?
(T6)	Dz	É plural.
(T7)	A?	É consoante.
(T8)	P	É consoante, né? E, se for consoante, então que que você faz? Se a palavra termina em ‘y’ e se não tem vogal antes do ‘y’... só pensa assim... se não for ‘vogal’ o quê que eu faço?
(T9)	Dz	Tira o ‘y’ e põe o ‘s’... ?
(T10)	P	Tira o ‘y’ e põe ‘ies’... entendeu agora?
(T11)	Dz	Entendi.
(T12)	P	Olha antes do ‘y’... antes do ‘y’ tem qual letra... então? Quais são as vogais? Vamos lá!
(T13)	As	((em inglês)) a- e- i- o- u!
(T14)	P	Olha lá... presta atenção... ‘l’ tá nisso daí? Não tá... é o quê então?
(T15)	Dz	Consoante.
(T16)	P	Consoante. Então...?... Corta o ‘y’ e põe... ?
(T17)	Dz	‘IES’.
(T18)	P	‘IES’... então fica ((lendo o que Dz escreve na lousa)) ‘ladies’!

Como se observa, as interações discursivas que constituem a SL destacada têm como finalidade principal fazer a atualização, na ‘instância da aula’, de conteúdos já dados, isto é, a formação do plural de palavras, retomando-se, para tanto, uma atividade realizada na ‘instância do exercício’, pelos alunos. Tomando-se como parâmetro de análise a ‘sinopse’ (ROJO, 2007a), vê-se que a atividade é composta por 1 ‘sequência global’ (SG), ou seja, focaliza 1 tópico específico: a formação do plural de palavras terminadas em ‘y’. Por sua vez, a referida SG organiza-se ‘localmente’ (SL) em 18 turnos (T1 a T18), a partir dos quais, como se pode perceber, a professora lança mão de ‘andaimes’ para a ação na ZPD, usando a LM para realizar objetivos bem definidos, tais como: chama a atenção, elicitando confirmação, questiona, confirma, facilita a tarefa, corrige, explica, dá instrução direta e assim por diante.

É importante computar que se instaura um conflito na interlocução (T4 aT6), em decorrência da não possibilidade de acesso, por parte de Dz, a conhecimentos metalinguísticos (i.e., da não distinção entre ‘plural’, ‘vogal’ e ‘consoante’) necessários ao cumprimento da ‘regra’ estabelecida para a formação do plural de palavras terminadas em ‘y’, na LE. Evidencia-se, desse modo, que a atividade em pauta convoca para a sua realização ‘letramentos’ que se distinguem daqueles apropriados pelo aprendiz na esfera de suas experiências pessoais cotidianas. Portanto, a pouca familiaridade com aspectos referidos ao ‘letramento pedagogizado’, no caso, categorias gramaticais, geralmente apropriados no processo de escolarização em LM, resulta em ‘limitações’ no engajamento do aprendiz na atividade em andamento (T4; T6).

A análise do excerto desvela, igualmente, que a objetivação, em LM, de tais conceitos gramaticais requeridos para a formação do plural de palavras em LE, funciona como recurso mediacional para a sócio-construção da LE, dentro da ZPD, oportunizando a gestão da aprendizagem da língua-alvo, ao invés de dificultá-la. Nessa perspectiva, nos turnos subsequentes (T15 a T18) notam-se as transformações ocorridas, isto é, a apropriação do conceito de ‘consoante’ (T15), a compreensão da ‘regra’ da formação do plural com a retirada do ‘y’ e o acréscimo de ‘IES’ (T17). Por último, Dz consegue realizar a tarefa com sucesso, como se observa, no T18, quando a professora, lendo o que o aluno escrevera na lousa, enuncia, claramente identificando como ‘correta’ a sua produção escrita: “então fica ‘ladies’”.

Chama a atenção na SL em pauta, perceber que os processos de aprendizado da LE funcionam, aqui, como uma via de mão dupla, ou seja, permitem ao aluno a apropriação simultânea de conhecimentos na língua-alvo e de conhecimentos até então não acessados em sua LM. Com isso, confirma-se o pressuposto vygotskiano de que existe uma relação de mútua constitutividade entre LM/LE, no aprendizado de uma LE: o aprendiz constrói a LE tomando como base os sistemas de significados que já possui na sua própria, do mesmo modo como a LE auxilia o aprendiz “a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das suas operações linguísticas” (VYGOTSKY, 2000[1934], p. 137). À luz

dessas noções, pode-se conceber, portanto, a SL analisada como um evento de transeletramento, em que as línguas em contato e os conhecimentos/letramentos nelas constituídos entrelaçam-se, auxiliando-se mutuamente, na construção de sentidos.

Excerto 4: aula ‘ turma A’ (22/04/2003) - gravação em áudio

Contextualização: Na atividade apresentada, aliás, uma prática de letramento recorrente na aula de inglês, a professora pratica, previamente e oralmente, em sala de aula, os exercícios que serão realizados por escrito, pelos alunos, como ‘lição de casa’. Trata-se, no caso, do exercício C, que integra a ‘lição 4’ (parte 2) do LD, com 24 sentenças declarativas, a serem passadas para o interrogativo. A título de ilustração, apresento a primeira delas como modelo: “Make questions as in the example”: 1) ‘Alice likes figs (apples)’, em que a produção resultante deveria ser: “Does she also like apples?”.		
(T1)	P	Então olha lá, Va, está escrito assim ó ‘John walks fast’...
(T2)	Va	Ran ran...
(T3)	P	Então... por que que é ‘walks’ e não ‘walk’?
(T4)	Va	((Pausa... pensando)) porqueeee... está no plural né... éeee... ai meu Deus... <i>John walk... walks...</i> está perguntano se... né? É pra mim responder no negativo e no interrogativo... por isso né? Não né? Sim ou não?
(T5)	P	É é é ... ((titubeia))
(T6)	Va	Porque o ‘John walks fast’...
(T7)	P	Mas ‘John’ não é um só? Por que então...
(T8)	Va	<i>John</i> é um só... ((continua pensando))
(T9)	P/As	((aguardam em silêncio))
(T10)	Va	Realmente eu não sei... não sei explicar... <i>HELP!</i>
(T11)	P	<i>HELP!</i>
(T12)	Ed	Porque ‘John’ é a 3a. pessoa do singular...

A SL em voga, com 12 turnos trocados entre os participantes, é parte de 1 SG, cujo tópico tratado é a utilização do verbo ‘walk’ na 3ª. pessoa do singular, realizada na ‘instância da aula’ de produção do discurso (BATISTA, 2001[1997]). O que chama a atenção aqui são as reações de alta ansiedade (T4) e de extremo esforço cognitivo (T4; T8) provocadas no aprendiz, frente ao desafio de esclarecer, gramaticalmente, o uso de ‘walk’ ou ‘walks’ (T4). Apesar dos esforços do aluno, das intervenções deliberadas da professora, que na tentativa de criar contextos de ‘insight’, desafiam cada vez mais o funcionamento intrapessoal do aluno, ele conclui, por fim: ‘realmente eu não sei... não sei explicar... ‘HELP’ (T10). É curioso observar que durante o intercurso, fora as intervenções da professora, os demais participantes permanecem em total silêncio, até que o aluno fala

‘HELP’(T10), solicitação que é reiterada pela professora (T11). Só então, a colega enuncia a resposta esperada, ou seja, tida como ‘adequada’, na situação em foco (T12). O que se passa aqui é o seguinte: as intervenções dos aprendizes, antecipando respostas, antes que o colega responsável pela execução de alguma tarefa específica tivesse tempo de cumpri-la, ou seja, de analisar a questão calmamente e formular a sua resposta, acabou gerando o descontentamento de alguns.

Com isso, convencionou-se que ‘na vez de um aluno falar’ os demais deveriam ‘respeitar o espaço dele’, ou seja, tão somente quando o aluno pedisse *HELP* é que as intervenções dos demais colegas seriam bem-vindas. Tal procedimento revela, portanto, uma característica sócio-interacional bastante peculiar nos modos de os participantes construírem os letramentos na aula de inglês analisada. Aliás, um acordo, vale ressaltar, valorizado pelos participantes desta pesquisa, como mostra o excerto a seguir.

A (S: M2) “eu sei o que é pra falar [em inglês]... eu sei... mas quando vou falar eu não sei o como falar... quando os outros falam... é fácil corrigir... o bom é que os colegas ficam quietos e deixam a gente pensar... eles dão tempo pra gente pensar... mas olhando pra eles... eu ‘sinto’ que falei algo errado... e daí eu corrijo... é bom que eles respeitam... eu vi ((quando estava executando uma determinada atividade oralmente)) que o A1 e o A2 estavam aflitos pra falar... mas ficaram quietos... deixaram eu pensar”.

Enfim, como indicam fortemente os dados extraídos do ‘corpus’ sob análise, destacados nos excertos (1 a 4) previamente apresentados, creio não ser descabida a hipótese de que, para os alunos desta pesquisa com até 6 anos de escolarização, que declaram ter dificuldades com a leitura e a escrita (55%)⁸¹, como pode ser conferido no capítulo 5, os processos interacionais de construção da língua alvo, nos moldes da ‘pedagogização do letramento’, implicariam o adensamento de níveis de abstração (i.e. aos complexos níveis de abstração inerentes às práticas escolares da leitura/escrita, somar-se-iam os intrincados processos de abstração exigidos à apropriação da LE, em práticas ‘escolares’ de letramento), ou seja, o aprendizado da LE, sob essa perspectiva, tornar-se-ia ainda mais conflituoso.

⁸¹ Os excertos de 1 a 4 focalizam as interações discursivas entre alunos com o referido perfil.

(ii) A pedagogização do letramento em LE: momentos de redução de conflitos

Pelas análises anteriormente realizadas, constata-se que a pedagogização do letramento em LE é uma característica que se mostra presente nos eventos e práticas de linguagem que ocorrem na aula de inglês investigada, constituindo um processo que, em termos vygotkianos, demanda mecanismos complexos de reestruturações cognitivas que são gerados no ato da interação social. Porém, os nossos dados evidenciam que a elementarização de objetos ensinados, a seleção de facetas do conhecimento, tendo como alça de mira a adaptação das práticas de letramento às capacidades e às dificuldades dos alunos nelas engajados, revelam-se estratégias instrucionais profícuas, na medida em que priorizam as capacidades reais que os alunos já dispõem, promovendo as suas potencialidades.

Assim, selecionei os excertos abaixo (5 a 8), para mostrar, em sentido amplo, como as contradições instauradas nas interações que configuram os processos de pedagogização do letramento da LE são amenizadas, na aula de inglês investigada.

Excerto 5: aula ‘turma B’ (20/05/2003) – gravação em áudio

(T1)	Ro	Uai... será que eu vou saber escrever?
(T2)	P	Uai... claro... <i>of course... why not?</i>
(T3)	Ro	Acho que está errado a minha...
(T4)	P	Está errado? Então vamos fazer juntos aqui... né? Vamos dando umas dicas pra Ro... uai! Vamos lá!
(T5)	Dz	A gente ajuda nem que seja uma palavrinha...
(T6)	P	Então vamos lá... Então você já sabe qual é o plural de ‘it’?
(T7)	Ro	O ‘it’ é o ‘they’.
(T8)	P	‘They’... muito bem!... á lá...
(T9)	Ro	((Escreve na lousa)) assim?
(T10)	P	Isso! E do ‘is’?
(T11)	Ro	((Escreve ‘are’))
(T12)	P	Aiiiiê! ‘Very good’!

A SL, com 12 turnos trocados entre os participantes na ‘instância da aula’, mostra que a construção de conhecimentos e aprendizagens na língua-alvo pode ser concebida como uma realização social de um grupo. Em outras palavras, alunos e professores são elementos ativos na criação negociada e coletiva de sentidos que envolvem

a apropriação da LE, enquanto práticas sócio-culturalmente situadas, possibilitada pela mediação instrumental (técnica e semiótica) e dialógica. Note-se que no excerto apresentado a insegurança transparente de Ro (T1; T3) é gradualmente diluída, em função do incentivo e colaboração demonstrados pelos participantes do grupo (T4; T5), pela ação na ZPD, mediante intervenções deliberadas da professora, com o intuito de facilitar a execução da atividade em pauta (T6; T8; T10). Sendo assim, a aluna consegue, com sucesso, realizar a tarefa que lhe coubera (T11), recebendo a avaliação positiva da professora (T12).

Excerto 6: aula ‘turma B’ (22/04/2003) – gravação em áudio

(T1)	P	((Professora com o LD na mão e os alunos acompanhando em seus materiais)) agora, olha aqui o que tá acontecendo aqui ó: <i>eles</i> tão explicando como é que faz para fazer pergunta... num é? Então olha só... o ‘I am’ quando eu vou fazer pergunta... o que que eu faço? Vira ‘Am I’. Então o que é que eu faço? Pego o <i>verbo</i> e ponho na frente do <i>pronome</i> ...
(T2)	Jb	Vira a letra.
(T3)	P	É... a gente vira a letra... <i>I am</i> virou pro quê?
(T4)	As	<i>Am I</i> .
(T5)	P	<i>You are</i> , virou o quê?
(T6)	As	<i>Are you</i> .
(T7)	P	((continua a dinâmica com os demais pronomes))... <i>they are</i> ?
(T8)	As	<i>Are they</i> .
(T9)	P	Olha só vamos fazer isso aqui ficar mais facinho... eu não olho aqui ((material escrito)) e faço assim... ((começa a trabalhar com objetos concretos))... ‘it is a glass’ ((mostra o objeto))... agora... quando eu quero perguntar... ó que jeito que eu faço: ‘Is it a glass?’
(T10)	As	<i>Yes, it is!</i>
(T11)	P	Vocês viram a diferença? Então como é que eu faço a pergunta deste aqui? ((mostra o objeto))
(T12)	As	<i>Is it a bottle?</i>
(T13)	p	Então... cada um pega uma coisa... <i>choose one of your friends and... show...</i> mostra o objeto e faz perguntas pro colega...tá?
(T14)	As	((risos... barulho))
(T15)	A1	É pra fazer... como é que fala?... ‘is it?’
(T16)	P	<i>Is it...</i> vamos lá!
(T17)	A1	<i>Is it a spoon?</i>
(T18)	A2	<i>No, it’s not.</i>
(T19)	A1	<i>What is it?</i>
(T20)	A2	<i>It is... it is...</i> ai esqueci... como é que chama? ... Basf... Basf... não... é ((estala os dedos))... ai ai... meu Deus...
(T21)	P	É quase igual em português...
(T22)	A1	<i>Cas... casete... it is a cassette</i> ((cassete, em inglês))...

(T23)	P	<i>Very good... now it's your turn... make a question...</i>
(T24)	A2	((rindo)) Agora eu vou fazer uma bem difícil pra ele também...
(T25)	As	((risos... barulho))

Na SL em pauta, vê-se que as interlocuções giram em torno da objetivação, na ‘instância da aula’, de novos conteúdos, através do LD. Observe-se que um primeiro recurso instrucional utilizado pela P. é o de fazer a retextualização do discurso acadêmico do LD, para uma linguagem mais próxima à realidade do aluno. Porém, há ainda uma hibridização de gêneros, na medida em que o seu discurso é permeado por categorias gramaticais (verbo, pronome). Constatando a não interanimação dialógica de ‘vozes’, entre o seu discurso e o dos alunos, vê-se que P. adota a ‘linguagem social’ dos aprendizes, ‘é... a gente vira a letra’ (T3), bem como, procede à elementarização de objetos ensinados, privilegia a seleção de facetas do conhecimento, mais familiares aos alunos, ou seja, descarta o ‘escrito’ e começa a praticar os conteúdos com objetos concretos.

Centralizando o foco nas relações LM/LE, é mister notar que a SL em pauta configura-se como um evento de transletramento, na medida em que se evidencia a formação de cadeias discursivas no contato entre línguas em estado de fluxo (inglês e português), na sócio-construção de aprendizagens na língua-alvo, acentuadamente, por exemplo, nos enunciados veiculados nos T13; T20. Refletindo ainda sobre essas mesclas de línguas/letramentos envolvidas no intercurso analisado, é interessante observar, em T20, que os esforços intramentais para a produção oral em LE, isto é, para a nomeação do objeto ‘fita cassete’, evocam, no aluno, primeiramente, a marca do objeto a nomear ‘BASF... BASF’.

Depreende-se, assim, o trânsito entre diferentes âmbitos de letramentos, uma vez que o aluno busca em multiletramentos constituídos em sua LM, em experiências concretas de sua vida cotidiana (i.e., família, lazer etc.), auxílio para a atividade que estava cumprindo no âmbito escolar de letramento. Note-se, também, que é com a intervenção deliberada da P., ou seja, quando ela cria uma ZPD, com o enunciado, em LM, ‘é quase igual em português’ (T21), instigando o aluno a buscar no seu interdiscurso enunciados passíveis de construir sentidos na situação discursiva atual, que o aluno alcança o seu intento, identificando o objeto como ‘cassete’ (T22).

Essencialmente, é possível constatar que, com os procedimentos adotados pela professora, abre-se um espaço descontraído e bem humorado, no ‘letramento pedagogizado’, para a construção de aprendizagens na LE, em relação aos tópicos que ela se propusera ensinar, como sugerem as reações dos interlocutores (T14; T24; T25).

Excerto 7: aula ‘turma A’ (9/10/2002) – gravação em áudio

(T1)	Si	((lendo em voz alta)) <i>what is he dóíngue?</i>
(T2)	P	‘Doing’.
(T3)	Si	Doí... dô... dóin...
(T4)	P	Quer ver um jeito fácil pra você falar o ‘doing’?... faz assim ó: que nem naquela piada do molequinho preguiçoso que tava vendendo ‘amendoim’ na porta da igreja... o padre falava ‘amém’... e o moleque aproveitava e gritava ‘doim’...
(T5)	As	((gargalhadas... barulho))

A SL destacada evidencia uma prática de letramento na ‘instância da aula’, isto é, a leitura oralizada de um texto do LD. Note-se que o impasse na interlocução deriva da dificuldade de o aluno pronunciar o verbo ‘doing’ (T1). Após uma primeira tentativa, sem sucesso de sanar o problema, uma vez que o aluno persiste tropeçando no morfema (T3), a P. usa como estratégia instrucional a intercalação do ‘gênero piada’ ao discurso escolar (T4). Vê-se, assim, que a tensão do ‘discurso de autoridade’ é quebrada pela ação do ‘discurso internamente persuasivo’ da P., como deixam à mostra as reações dos alunos (T5).

Excerto 8: aula ‘turma A’ (9/10/2002) – gravação em áudio

(T1)	P	Izi, explique pra mim...
(T2)	Izi	Hiiii... eu não sei não!
(T3)	P	Por que que você pôs ‘Mary doesn’t have’... por quê?
(T4)	Izi	É porque ‘have’ que ela tem um carro!... gostou, D. Ed? ((querendo mostrar para Ed que soubera dar a resposta ‘correta’))
(T5)	P	Mas... então por que que na primeira aí está ‘Mary has a big car?’
(T6)	Izi	Hiii... agora a senhora forçou um pouquinho aqui... mas... a senhora explique... por favor...
(T7)	P/As	((risadas))

A SL apresentada (T1 a T7) ilustra a atualização, na ‘instância da aula’, de uma atividade realizada na ‘instância do exercício’. O que primeiro se nota é que Izi esquivava-se

da tarefa, antes mesmo de conhecer o seu conteúdo (T2), confirmando-se, em seguida, que a resposta ‘correta’, no caso, não integrava o seu conhecimento real (T4). O que mais chama a atenção aqui, no entanto, é a ‘contrapalavra’ dada por Izi ao ‘discurso de autoridade’ que não conseguira dominar. Ou seja, o aluno devolve, com astúcia e humor, à professora a pergunta que ela lhe endereçara (T6), convocando o riso solto dos demais participantes (T7). Assim, o humor se mostra antídoto para o ‘peso da privação sofrida’ (ROJO, 2006b) presente na realidade complexa das práticas sociais situadas na aula de inglês em foco.

Em síntese, os dados previamente analisados nos permitem constatar que os processos de co-construção da LE podem ser melhor compreendidos, através da análise da linguagem mediadora da interação social que ocorre em sala de aula. Ademais, a observação detalhada dos processos colaborativos, durante a execução das atividades enunciativo-discursivas em contextos aplicados, mostra-se, de fato, um terreno fértil na identificação de estratégias nas quais os interlocutores se apoiam para a construção conjunta do conhecimento da língua-alvo.

É importante, ainda, frisar, como anunciei, ao iniciar este capítulo, que a intenção era explorar, mediante a análise das interações que constituem as práticas/eventos de letramentos na aula de inglês em pauta, as relações que se estabelecem entre a organização do trabalho realizado e a construção dos saberes decorrentes dessas condições de produção do discurso (BATISTA, 2001[1997]). Com base nas discussões realizadas, não tenho ressalvas em afirmar que tais relações e suas decorrências, nesse contexto discursivo situado, moldam e são moldadas pelos seus próprios membros. Em uma palavra, centralizar a língua em uso, como me propus, impõe a necessidade da compreensão adensada de sua dimensão histórica, social e política, implicando não obliterar os seus modos de inserção na configuração do que se apresenta para os participantes deste estudo, bem como para esta professora-pesquisadora, como realidade concreta numa situação dada (SIGNORINI, 2006).

Especialmente, em face de tudo o que precede, parece-me ser lícito concluir que as três hipóteses formuladas na introdução deste trabalho se confirmam, ou seja: (a)

dependendo do tipo de atividade em que se engajam em sala de aula, os letramentos em LM mostram-se ‘recursos’ ou ‘limitações’; (b) por sua vez, os conhecimentos/letramentos apropriados em LM, como se pôde depreender em diversos excertos apresentados, funcionam como recursos mediacionais para a sócio-construção da LE, dentro da ZPD, oportunizando a gestão da aprendizagem da língua-alvo, ao invés de dificultá-la; e (c) evidencia-se, outrossim, nas interações discursivas analisadas, que as línguas em contato (LM/LE), bem como os conhecimentos/letramentos nelas apropriados, transitam entre si, constituem-se mutuamente, fundem-se e confundem-se, derivando em novos conhecimentos, remetendo à confirmação de que ‘as interações na aula de inglês em foco’ configuram-se mais apropriadamente como práticas e eventos de ‘transletramento’, noção a qual me referi no capítulo 3.

Para finalizar este capítulo, não poderia deixar de apresentar alguns enunciados indicativos de que as interações que constituíram as práticas e eventos de transletramento na sala de aula investigada resultaram em práticas de letramento apropriadas, como explica Soares (2003), conforme já mencionei anteriormente, isto é, aquelas de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola. Passo a abordá-los.

6.3 O letramento em LE: deslocamentos possíveis

De acordo com os dados, concordando com Rocha (2007: 15), veremos que a apropriação do inglês, como prática transcultural de letramento, traz benefícios aos participantes desta pesquisa, auxiliando-os “a agir num mundo plural, promovendo transformações singulares”, como apresento a seguir.

- **Transitando entre ‘âmbitos de letramento’**

E1: “[com a aprendizagem de inglês] Está sendo melhor porque a gente vai comprar as coisas, está tudo escrito em inglês e a gente já sabe pra que que serve aquilo, né?... Já ajuda bem... já... tem muitas coisas que nós compramos que não tem em brasileiro... e aí só tem em inglês... já vai saber o que que é, né? Já ajuda bem... já ajuda pra melhor... é

porque a gente pegava um catálogo assim e não sabia que que estava escrito... agora já dá... pelo menos por cima já dá pra saber o que que é, né?”. (S: M12)⁸²

E2: “Tem uma coisa que... assim... que a gente descobriu depois... que nem *sauna* [no hotel- T] mesmo, né? Lá está escrito tudo em inglês... e já antes de começar o curso... a gente não sabia o que era aquilo... somente depois”. (S: M12)

E3: “Pra mim está me surpreendendo até a mim mesmo... porque jamais eu tinha noção como que era falar... ouvir... eu via os hóspedes falando e eu não entendia nada e agora já dá pra entender... com a senhora ou com a televisão... qualquer lugar que eu estou... agora já dá pra... no caderno, no livro que eu pego... já dá pra... está sendo legal pra mim”. (S: M3)

E4: “Aí eu fui comprar as luvas pro hotel-T... lá em São Paulo... a moça da loja pôs os pacotes em cima do balcão... daí eu olhei e vi “left hand’ nos dois pacotes... daí eu pensei e daí eu falei pra ela ‘mas cadê as outras?’... a moça olhou espantada e falou ‘que outras?’... aí eu falei: ‘uai... aqui estão as da esquerda... estão faltando as outras’... aí ela perguntou ‘e como que o senhor sabe?’... aí eu falei pra ela: estou estudando inglês!”. (S: M4)

E5: “Ah... agora dá pra entender bem coisas ali [no restaurante do hotel-T]... o que pede pra gente... é... coisas assim que a gente já sabe... que a gente já entende... quando pergunta ‘onde que é o banheiro’... é... ‘café’... é... ‘leite’... quando tem gente que tem criança... ‘chocolate’... coisas assim que a gente já sabe... às vezes eles [hóspedes] mesmo conversando entre eles... dá pra ver o que que eles estão falando... muita coisa dá sim... viu?”. (S: M13)

E6: “É... alguma coisa já dá pra entender e responder [na recepção do hotel-T] ... pior quando eles fazem aquelas frases longas... daí... fica difícil... mas quando eles chegam perguntando o número do apartamento... pedindo a chave... se dá pra fazer alguma ligação... daí já sei...”. (S: M8)

Nos seis enunciados apresentados, evidencia-se que, somada aos multiletramentos constituídos em LM, a apropriação de capacidades letradas em LE, a partir do curso de inglês em foco, contribui para que os alunos hoje possam transitar mais livremente, no ‘âmbito do hotel-T’, assim como entre os diferentes ‘âmbitos de letramento’ que permeiam as suas atividades cotidianas.

⁸² Indica o sujeito de pesquisa (cf. quadro I – perfil dos participantes da pesquisa, no Capítulo 4)

- **Momentos de superação**

E7: “A minha menina falou pra mim: ‘mãe, posso ligar lá pra minha *teacher*?’. Eu xinguei ela, D. M., falei assim: ‘que *teacher* o caramba menina... vê lá como você fala comigo!’... Uai... como é que eu ia saber?! ((rindo)) ... agora eu já sei!”. (S: F18)

E8: “Pra mim... uma coisa assim que eu posso dizer... é que depois que eu fiz o curso de inglês... hoje eu sou uma pessoa menos tímida e isso foi muito bom pra minha vida”. (S: M6)

E9: [o inglês] “Achei que era mais complicado... eu não tinha... é muitas vezes... eu falava pra *Na. Ed.* ((esposa))... é... eu TINHA MEDO!!... hoje eu vejo que não é nada disso... não é AQUILO... né?”. (S: M4)

E10: “Ontem o sobrinho do meu marido foi lá em casa... e ele está fazendo o o já o 2º Colegial... eu estava fazendo a lição... ele ficou mangando de mim... ‘nossa... como está tua mulher... está moderna hein?... agora que a Ro está estudando inglês ela pode até xingar você que você não vai entender!’... aí eu falei... ‘ó... estou com umas perguntinhas aqui... será que você pode me dar uma explicação?’... D. M... ele não soube... ele não soube... ele não soube!’... daí sabe o que que eu falei?... ‘olha aqui Se ((marido))... então em vez do teu sobrinho eu que estou **ótima**... porque eu que não estou estudando... e ele nessa idade... na escola... não sabe nem me responder uma pergunta?” (S: F18).

Seguramente, o mais importante, e gratificante, é poder constatar, como mostram os enunciados, movimentos de superação importantes, os quais conferem aos alunos astúcia pra olhar o mundo a sua volta e ver que nele há um espaço que lhes é facultado ocupar para, com mais dignidade, autoestima elevada e senso crítico, exercer o seu direito à cidadania.

Neste capítulo 6, impus-me a tarefa de configurar as interações na aula de inglês objeto deste estudo. Esperando ter cumprido o objetivo proposto, passo, então, ao Capítulo 7, em que analisarei os efeitos discursivos que tais interações produzem.

CAPITULO 7 – EFEITOS DISCURSIVOS E RELAÇÕES DE PLURILINGUISMO NA AULA DE INGLÊS

A hipótese levantada na introdução deste trabalho é a de que os multiletramentos constituídos em língua materna pelos alunos, com experiências plurais de participação em diferentes grupos sociais em suas comunidades de origem, decorreriam em importantes efeitos discursivos nas interações que constituem os eventos e práticas de letramento na sala de aula de inglês em escrutínio. Não obstante a complexidade do fenômeno estudado, cuja natureza está envolta num conjunto extenso de parâmetros para observação, as análises dos dados fornecem, como procurarei demonstrar no decorrer deste capítulo, bases interessantes para que se busque cumprir o objetivo de responder a terceira e última pergunta formulada, a saber: **“Que efeitos discursivos tais interações produzem na sala de aula de inglês analisada?”**. Passo então aos principais resultados encontrados.

7.1 Alfabetismo⁸³, letramento escolar e letramento em LE

As análises dos dados indicam que o pouco domínio da leitura e da escrita, enquanto práticas sociais letradas (baixo alfabetismo), bem como a falta de familiaridade com um tipo particular de letramento: o letramento escolar, são fatores que acarretam influências consideráveis e que merecem maiores reflexões, nos processos de letramentos em língua estrangeira. Como um exemplo do que acabo de afirmar, durante o curso de inglês em foco, a professora-pesquisadora, desejando conhecer a opinião dos alunos sobre o desenrolar das atividades, faz a seguinte pergunta: “O que é que vocês estão achando deste curso até agora? Quais as dificuldades e facilidades que vocês estão encontrando? O que é que vocês poderiam me dizer a respeito?”.

As respostas dadas pelos alunos revelam que, na própria visão de 85% dos entrevistados com até 6 anos de escolarização, um fator que contribui essencialmente para

⁸³ De acordo com Soares (2004, p. 29), o termo *alfabetismo* designa o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento, como consequência do domínio da tecnologia do ler e do escrever, isto é, da alfabetização.

dificultar os processos de construção de conhecimentos e aprendizagens na língua-alvo encontra-se diretamente relacionado ao que Graff (1991) denominou de ‘mito do letramento’, ou seja, uma ideologia de valorização, amplamente disseminada em nossa sociedade letrada, daquilo que é postulado como algo intrínseco do pensamento transformado pela escrita (GOODY, 1986; GOODY e WATT, 1968; HAVELOCK, 1976). Nessa perspectiva, desconsiderando-se fatores sócio-histórico-culturalmente situados, credita-se ao letramento, em si mesmo, poderes imensuráveis, quer no âmbito da cognição quer no âmbito do social (KLEIMAN, 2001[1995]).

Em virtude disso, o que se constata é que os indivíduos e grupos sociais que não tiveram ou que tiveram pouco acesso à escolarização (caso de 55% dos sujeitos desta pesquisa), ou ainda aqueles cujo domínio das práticas sociais de leitura e escrita é limitado (caso de 45% dos sujeitos desta pesquisa, que declaram ‘ler ou escrever com muita ou alguma dificuldade’, conforme resultados apresentados no capítulo 5) padecem sob o signo de qualificativos fortemente estigmatizantes, uma vez que, como acentua Ribeiro (2003, p. 10), ‘não saber ler e escrever’, na linguagem corrente, “carrega outros sentidos como ‘ignorância’, ‘burrice’, ‘chaga’, ‘cegueira’ e ‘subdesenvolvimento’”.

Deriva dessas noções, ao que tudo indica, a acentuada diminuição da autoestima, em nossos alunos com até 6 anos de escolarização, nos modos de se perceberem enquanto aprendizes de inglês, como mostram as formulações retiradas do *corpus* sob análise, que destacarei a seguir⁸⁴.

E1: “Eu pensava que já era fácil e aí uma hora eu pensava que já era difícil, daí que ***eu estudei até a 4a. Série***, né? Então, eu não tenho TANTO estudo assim... mas... está dando sim... está dando pra aprender”. (S: M13)

E2: “[inglês]...nunca ouvi falar... nunca vi. Se mostrasse uma palavra... não sabia o que se formava... nunca!... ***só fiz até o 4º ano só... só tive estudo na roça... só um estudo mais fraco assim...*** diferente da cidade, né?”. (S: F18)

E3: “ah, o inglês... é... difícil... por causa de mim que ***não tenho muito estudo...*** essas coisas. Aí, já complicava mais pra gente, né?”. (S: M20)

⁸⁴ Convém ratificar (cf. capítulo 6) que em função do tipo de análise realizada (enunciativo-discursiva), será mantida também neste capítulo uma transcrição ortográfica simples dos dados.

E4: “*que nem eu que fiquei muito tempo sem ir na escola...* mesmo assim tem bastante coisa que eu consigo pegar... tem vários exercícios ali que não é difícil mas que também não é fácil”. (S: M12)

De acordo com o dispositivo teórico de análise aqui adotado, que se situa em uma visão enunciativo-discursiva de linguagem, tomando como referência as proposições de Bakhtin (1997[1929]), enunciar é se situar sempre dialogicamente em relação a enunciados anteriores e alheios (cadeia enunciativa). Em decorrência disso, toda palavra é dialógica, já que encerra em si mesma as palavras de outrem. Nessa esteira, nenhum enunciado é neutro mas fundamentalmente saturado por uma multidão de ‘vozes sociais’ (i.e., axiologias sociais, índices sociais de valor, ideologias, pontos de vista etc.) oriundas da pluralidade de experiências sócio-culturais de determinados grupos sociais.

Isso implica entender que o sujeito é constituído discursivamente, pelo conjunto de relações sociais de que participa, apreendendo as ‘vozes sociais’ de seu entorno. Porque essas ‘vozes’ são introjetadas de diferentes maneiras, o sujeito é constitutivamente dialógico, isto é, seu mundo interior é uma arena de ‘vozes’ em relação de conflito ou de concordância. Há ‘vozes’ que são incorporadas como ‘discursos de autoridade’, aqueles que embuídos de vontade social de poder (i.e., discurso da ‘igreja’, do ‘sindicato’, da ‘escola’, da ‘ordem militar’ etc.) buscarão monologizar (dar a última palavra, finalizar o diálogo), mediante gestos centrípetos (centralizadores, de imposição da ‘sua’ verdade), as relações dialógicas, na verdade, o princípio basilar da heterogeneidade constitutiva do sujeito (BAKHTIN, 1975/1988[1934-35]).

Há também ‘vozes’ que são assimiladas, em oposição aos ‘discursos de autoridade’, na classificação de Bakhtin (1981/2006 [1934-35], p. 345-346), como “discursos internamente persuasivos”, estes fixam a posição de um sujeito social, por intermédio da apropriação do discurso do outro, transformando-o e impregnando-o com suas ‘palavras próprias’, ou seja, em última instância, é o discurso que cada um constrói para si mesmo, absorvendo o que lhe é ‘internamente persuasivo’. Trata-se de um discurso construído por gestos centrífugos, permeáveis à agregação de outras ‘vozes’, que aceitam a mobilidade, “sua estrutura semântica não é finita, é aberta, em cada novo contexto

dialógico, esse discurso é sempre capaz de revelar novas formas de significar” (BAKHTIN, 1981/2006[1934-35], p. 346).

Pelo que precede, pode-se dizer, portanto, que os enunciados destacados anteriormente indicam que a percepção de ‘aprender inglês’ do aluno possui aspectos consoantes com ‘vozes’ autoritárias, centrípetas, que, introjetando um dos ‘mitos do letramento’: o ‘letramento escolar’, defendem que a escolarização *per se* seria capaz de despertar no indivíduo capacidades cognitivas privilegiadas que, num estalar de dedos, abririam espaço para a conquista de novas aprendizagens. Tais atributos, por outro lado, não se fariam presentes naquelas pessoas que mal teriam frequentado a escola.

Assim, vê-se em E3 que, sem qualquer questionamento, o aluno acata ser o ‘inglês difícil’ ... *por causa de mim que não tenho estudo*. Nessa visão, os enunciados e seus significados são fixos, não passíveis de transformações. Percebe-se que não há espaço aberto para a interanimação com outras vozes que se pautam, por exemplo, pela noção sócio-histórica de letramento, cujos princípios convergem para um ponto essencial, em termos vygotskianos (VYGOTSKY, 2000a[1930]), de que a aprendizagem é fundamentalmente uma co-construção social, e, assim sendo, não é uma função relacionada a um aparato intrínseco ou pré-fixado biologicamente no interior do indivíduo.

Nesse sentido, ao contrário do que se prenuncia em E3, todo aluno possui a capacidade de aprender, desde que esteja inserido em práticas de socialização que possam fornecer condições favoráveis à apropriação de saberes. Ou seja, o sentido não é algo intrínseco das coisas, mas é conferido a elas pelos indivíduos, com base em determinados mecanismos sociais de regulação, ou em certos procedimentos interpretativos que nem sempre as pessoas alcançam. Por isso, os sentidos se tornam localizados, contingentes e, absolutamente, não universais. Estas últimas ‘vozes’ são, então, mais ligadas a forças centrífugas, e a discursos internamente persuasivos, encarando que os funcionamentos intermental e intramental (VYGOTSKY, 2000a [1935]; 2000b[1934]) são sócio-culturalmente situados.

Nessa linha de raciocínio, nos demais enunciados, mesmo que de forma ainda velada, prenuncia-se uma abertura para deslocamentos: em E1 e E4, vê-se que os alunos

conseguem se perceber como sujeitos de aprendizagem de LE, cujo processo, não obstante conflituoso, ‘ora fácil e ora difícil’, é passível de ser alcançado. Assim, tanto em E1, “não tenho TANTO estudo assim... mas está dando pra aprender”, como em E2, “que nem eu que fiquei muito tempo sem ir na escola... mesmo assim tem bastante coisa que eu consigo pegar”, depreende-se que os alunos vislumbram-se como sujeitos cognoscentes ativos que reúnem capacidades ‘cognitivas’ para aprender a língua estrangeira, em detrimento do estigma da baixa escolaridade, que os aflige.

Finalmente, em E2, apesar do pouco e ‘fraco’ letramento escolar a que teve acesso, ainda na infância (a aluna cumpriu na escola até 4^a. série do Ensino Fundamental), o qual por sua vez, não lhe proporcionou qualquer acesso à LE, “[inglês] nunca ouvi falar... nunca vi. Se mostrasse uma palavra... não sabia o que se formava... nunca!”, percebe-se indícios de deslocamentos. A sua declaração: “não sabia o que se formava”, deixa entrever um quê de coisa passada, ou seja, com o curso de inglês, que então frequentava, ao que parece, ela teria alcançado o estado ou condição de quem hoje ‘sabe’ o que outrora não integrava o seu horizonte discursivo.

Ao enunciar: “só tive estudo na roça... só um estudo mais fraco assim... diferente da cidade, né?”, observa-se, em E2, ainda, a incorporação de ‘vozes internamente persuasivas’ que denunciam as disparidades sociais que têm como uma de suas causas principais o acesso restrito (ou mesmo acesso nenhum) à educação. Então, no que pese o fato de ser oficialmente reconhecido como legítimo que “a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão” (PCN, 1998, p. 19) a alguns, no entanto, resta apenas ‘só o estudo mais fraco’, que está longe de incorporar os letramentos requeridos na contemporaneidade. O discurso da aluna carrega em si ‘vozes’ que, portanto, sinalizam a realidade perversa de, em solo brasileiro, os letramentos escolares serem assustadoramente desigualmente distribuídos.

Ainda abordando a questão escolaridade/alfabetismo em LM em sua relação com as práticas de letramento em LE, conforme mostraram os resultados apresentados no capítulo 5, a faixa de tempo em que os alunos focalizados permaneceram longe dos bancos da escola, ultrapassa, às vezes, o marco de 40 anos, raramente ficando abaixo de 10 anos

fora do contato com práticas escolares. Sem dúvida, o ‘retorno’ à convivência com as práticas de letramento do “âmbito da educação”, desta vez, para aprenderem uma língua estrangeira, decorre em efeitos discursivos interessantes, deixando à mostra, como têm apontado alguns estudos (HEATH, 1983; KLEIMAN, 2001[1995]), que as incongruências entre as práticas sócio-culturais cotidianas de grupos sociais específicos e aquelas praticadas na escola resultam, quase sempre, no desempenho escolar mal-sucedido.

Destaco então alguns excertos, com o objetivo de evidenciar como a construção de capacidades e conhecimentos em LE é afetada, justamente, pelas diferenças sócio-culturais que se interpõem entre as práticas sociais cotidianas dos entrevistados e certas práticas escolares, levadas a termo no curso de inglês em foco.

E5: “Estou achando bom. No início eu achava mais fácil... mas agora estou achando difícil... o quê eu aprendi eu sei de cor (...) sei lá... eu acho que falta tempo pra gente sentar... ficar lendo... estudar em casa... *a gente não tem esse costume...*”. (S: M17)

E6: “Pra mim está sendo difícil... sei lá... não dá muito tempo de ficar lendo e escrevendo... e eu sou meio ruim de escrever ((ri sem jeito))... escrever é só o básico mesmo... só o que é preciso... ler eu leio... mas escrever só o que é preciso mesmo”. (S: M11)

E7: “Estou achando difícil... eu... por LETRA assim eu não divulgo que que é... só pra falar mesmo que eu sei que é... porque eu não estudei escrevendo”. (S: M20)

Os enunciados apresentados parecem indicar, em uma primeira instância, que a partir da ‘pedagogização do letramento’ (STREET, 1995), processo fortemente praticado na segunda instância de produção do discurso, na aula de inglês, é que começam os impasses que se estabelecem na aprendizagem de inglês para os alunos com baixa escolaridade/alfabetismo em LM. Explicando melhor, geralmente é aceita a ideia, por parte de estudiosos da área⁸⁵, de que todos os aprendizes-adultos de inglês possuem o esperado domínio da leitura e da escrita, para o desempenho do letramento pedagogizado que integra os eventos e práticas sociais específicas de uma aula de inglês.

⁸⁵ Para mencionar uma situação a ser refletida sobre a questão em pauta, tanto a indústria de elaboração e distribuição de material didático voltado ao ensino de LE como a formação de professores em curso de Letras, não parecem levar em conta a necessidade, creio eu, de abordagens específicas para adultos com baixo alfabetismo/escolaridade em LM, aprendizes de inglês de cursos Supletivos, EJA, por exemplo.

Mas o que os dados desta pesquisa atestam é que se trata de mera suposição, pois as formulações dos alunos com até 6 anos de escolarização, anteriormente apresentadas, denotam que é a pouca familiaridade com a leitura e a escrita que enfraquece os pilares que sustentam os processos de letramento em LE. Assim, em E6, está explícito que a causa da dificuldade de aprender inglês é o pouco domínio da escrita; diz ele: “pra mim está sendo difícil [porque] eu sou meio ruim de escrever”. Em E5, nota-se, claramente, a contraposição entre dois momentos dos processos de letramento em LE. Ou seja, na formulação do aluno, figura a identificação com uma parte apenas das atividades praticadas em sala de aula, “no início eu achava mais fácil”, querendo se referir, ao que tudo indica, àquelas que não fizeram uso da escrita como parte integrante das atividades (práticas da compreensão auditiva/oralidade, de forma ‘cotidiana’, como explicitado no capítulo 6). “Mas”, ele confessa, “agora estou achando difícil... o que eu aprendi eu sei de cor (...)”.

Pode-se dizer que ao usar o ‘mas’, conjunção adversativa cuja função é estabelecer a oposição com o que vem antes, o aluno prenuncia que ‘algo’ (provavelmente, o uso da leitura e da escrita, que passou a integrar as práticas de sala de aula, ver capítulo 6) interveio para complicar a situação que ‘agora’ ele considera ‘difícil’. Confirma o pouco uso da ‘leitura’ e da ‘escrita’ como suportes para a aprendizagem da LE a declaração “o que eu aprendi eu sei de cor”, que parece querer encerrar o assunto. Isto é, se, além da ‘memorização’, outros artifícios (diga-se: “sentar, para estudar, ler e escrever”) para aprender o inglês se fizessem necessários, é plausível inferir que eles não seriam empregados pelo aluno.

A propósito, não se descarta a ideia de que a identificação com as práticas ‘cotidianas’ de letramento possa dever-se ao fato de as atividades na aula de inglês terem sido praticadas de modo consoante ao que os aprendizes (i.e., garçons, camareiros, jardineiros etc.) estão acostumados a desenvolver em seu cotidiano. Melhor dizendo, as funções a que a maioria desses funcionários se dedica exigem, geralmente, mobilidade física. Assim, o TPR, privilegiando os ‘movimentos do corpo’, parece ter se revelado uma estratégia instrucional, também nesse sentido, apropriada ao perfil dos alunos.

Do mesmo modo, em E7, nota-se que a dificuldade com a aprendizagem da LE está estreitamente relacionada às demandas de uso da escrita enfrentadas pelo aluno nas atividades escolares na aula de inglês: ‘por LETRA assim eu num divulgo que que é... só pra falar mesmo que eu sei que é...’. Igualmente, confirma-se no exemplo dado o que afirmarei mais adiante: o fato de alguns alunos jamais terem apresentado qualquer texto escrito para avaliação: “porque eu não estudei escrevendo”.

Percebe-se, ainda, tanto em E5 como em E6, argumentos vagos, do tipo, “*sei lá*, eu acho que falta tempo pra gente sentar, ficar lendo... estudar em casa... a gente não tem esse costume...”. Tais comportamentos, semelhantes aos de alunos de um curso de alfabetização de jovens e adultos pesquisados por Signorini & Dias (2000, s/pag.), são classificados pelas autoras como estratégias utilizadas pelos alunos para “evitar ou driblar, situações avaliadas por eles como de testagem de suas habilidades na escrita, isto é, não se deixarem apanhar em situações em que são obrigados a ler ou escrever”. De fato, esses recursos são instanciados, em várias oportunidades, durante o curso de inglês estudado.

Como mostram, por exemplo, os dados levantados a partir dos relatórios trimestrais elaborados por esta professora, e encaminhados à diretoria do hotel (cf. capítulo 4), muitos desses alunos, com baixa escolaridade/alfabetismo, jamais entregaram qualquer dever de casa para que fosse corrigido pela professora, como, tampouco, fizeram qualquer exercício escrito para avaliação. Também, como registram as gravações das aulas (cf. capítulo 5), tais alunos, não raro, esquivavam-se de proceder a ‘leituras oralizadas’ em eventos de sala de aula. A pouca familiaridade no lidar com materiais impressos faz-se presente, outrossim, em vários trechos de aulas gravadas, em que se verifica que os alunos costumam a encontrar as fotocópias das lições em seus pertences, demoram em localizar a página da lição a ser trabalhada, esquecem-se, com alta regularidade, de trazer para a sala de aula os materiais impressos que recebiam.

Quanto a isso, no ‘diário da professora’, em 20/09/2002, consta a seguinte anotação: “o uso de material: a ‘turma b’ continua vindo às aulas sem qualquer material. Os ‘hand-outs’ que distribuo desaparecem, eles nunca os trazem na próxima aula. Muito difícil só aula oral, sem o apoio do suporte escrito, por parte dos alunos, para estudarem em casa”.

Agravando a situação, há casos em que o aluno não só esquece os impressos em casa, mas, sim, perde todos eles, como ilustra o episódio, retirado de aula com a ‘turma b’, em 09/03/2003, que ora destaco, por considerá-lo *sui generis*.

P:	Vamos pra ‘lesson nine’! quem não tem a <i>nine</i> ?
A?:	O Ti não tem não!
P:	Ro? aqui! ((entrega o material para a aluna)). Gi, você tem a <i>nine</i> ?
Gi:	Não. O meu cachorro comeu!
P:	O quê?! Teu cach...é verdade?! Comeu todos os seus textos ou só comeu a <i>nine</i> ?
Gi:	Todos eles!
P/As:	((gargalhadas/barulho))
P:	((rindo ainda)) Uai, gente, o ‘dog’ do Gi é danado, ele gosta de inglês, ó!!!

Outras táticas, ou práticas de resistência, no sentido de de Certeau (2005[1990]), são detectadas: um aluno (o mesmo do E6, que declara ter problemas com a escrita) vinha faltando às aulas com frequência. A professora, sempre com o gravador a postos, o encontra no jardim trabalhando e decide entrevistá-lo ali mesmo, para saber o que estava sucedendo. Ao ser perguntado: “Por que é que você está faltando tanto às aulas? Você está com algum problema?”, o aluno responde: “Não... eu estou com muito serviço mesmo e não está dando tempo pra mim ir... Daí também pra mim largar do serviço e sair correndo e ir pra aula direto com o uniforme todo sujo de barro... a gente fica com vergonha... né?”.

A situação poderia ser assim refletida: pensando em ‘táticas’ para driblar o serviço (como fumar, tomar cafezinho etc.) a aula de inglês, em horário de expediente, poderia ser considerada uma ‘tática’ exemplar para tal objetivo. No entanto, o que se vê aqui é que o aluno prefere trabalhar, embora lhe tenha sido facultado o direito de interromper o trabalho durante 1 hora, por conta do estudo. Ainda que acatando as razões do aluno, a pergunta que não quer calar seria: o alegado ‘problema com a escrita’, a ‘dificuldade’ que o aluno declara estar encontrando na aprendizagem da LE (Cf. E6: “Pra mim está sendo difícil... eu sou muito ruim de escrever”), não seriam, também, fatores importantes a serem considerados nessa questão?

Durante pesquisa realizada em curso de alfabetização de adolescentes e adultos, Kleiman (2001[1995], p. 49) constata que a interação na aula adquire contornos altamente conflituosos “pois nela se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante”. Em nossos dados, são registradas situações análogas. Apresento algumas delas, como exemplo.

Situação 1:

P:	Então, gente, por que que eu uso ‘an’ umbrella e não ‘a’ umbrella?
As:	((silêncio))
P:	Vamos lá, gente! Por que que é ‘an’ umbrella? Vamos arriscar?
A?:	((levanta a mão e responde)) É por que a sombrinha abre?

Situação 2:

P:	<i>I speak portuguese /zeeee/</i>
A:	((falando pra si mesmo)) /Zeeee/ que nem cobra cascavel!

Situação 3:

P:	((dando instruções sobre como fazer um determinado exercício)) Então, esta sentença aqui é pra passar para o ‘interrogativo’... Vamos ver como é que tem que fazer?
A1	((pergunta pra colega do lado, mostrando o exercício)) Mas... isso ‘aqui’ é interrogativo?
A2	É. Interrogativo você tem que pôr isso aqui ((mostra o sinal ‘?’))
A1	Mas...então toda pergunta é ‘interrogativo’?... Mas... então se eu falar: ‘Si’ ((nome de um colega)), você vai descer na cidade hoje?’... Quer dizer que eu estou ‘INTERROGANDO’ ele?

Situação 4:

P:	<i>Is my car White?</i> Está certo! Mas porque que está certo? Qual foi o procedimento que você usou pra passar esta frase pro interrogativo?
A:	Peguei o ‘is’ e coloquei na frente...
P:	Peguei o is... e colocou na frente da frase... por que que você pegou o ‘is’ e não pegou o ‘car’ ou o ‘white’?
A:	Porque não serviu não!
P:	Não serviu? Por que que você não pode pegar qualquer um?
A:	Por que dá problema?

Para dizer o mínimo, o que se depreende, nos quatro episódios, é o conflito que se estabelece entre duas esferas da criação ideológica que se distinguem, embora

mantenham estreita interdependência: a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos constituídos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997[1929]). Vê-se, com clareza, que os enunciados dos alunos compreendem significações das atividades sócio-ideológicas da vida cotidiana, enquanto que os da professora se associam diretamente com os sistemas ideológicos constituídos. Explicando melhor, o que se percebe então é que a ênfase dos processos de ensino-aprendizagem pela professora são conflitantes com a dos alunos, isto é, a professora centraliza a forma da língua, ao passo que os alunos centralizam o sentido. O resultado é que as interlocuções não encontram endereçamento nem responsividade passíveis de intercompreensão ou construção de sentidos. As audiências são distintas. As enunciações da professora esperam contra-respostas gramaticalmente coerentes. Os alunos alcançam, em seus horizontes enunciativos, explicações intuitivas, advindas de suas vivências cotidianas.

Em suma, os dados analisados nos mostram que as práticas escolares com as quais os alunos com até 6 anos de escolarização tiveram que se defrontar, em diversas atividades realizadas ao longo do curso de inglês, acarretam, sem exagero algum, reações e atitudes bastante sofridas, no sentido estrito da palavra, como sugerem mais dois enunciados transcritos a seguir:

E8: “A senhora pensa que eu faço o dever de casa tudo de uma vez só? Nem pensar... eu não consigo... Às vezes eu demoro uns três dias pra acabar com uma lição só... Eu vinha aqui ((na aula))... mas chegava em casa pra fazer a tarefa... eu ficava nervosa... a cabeça começava rodar... fazia zummmm, aí meu marido falou ‘não adianta você continuar estudando... a gente não tem cabeça pra isso!’”. (S: F18)

E9: “No começo que eu comecei a fazer o dever de casa... não vou mentir pra senhora não... ficava com dor na ‘munheca’... Não tinha mais esse costume de escrever tanto... Agora já estou até tirando de letra”. (S: M13)

Talvez, dispensem maiores análises os enunciados acima, pois eles, em si mesmos, já dizem tudo: estudar, para determinados grupos sociais, embora os altamente letrados possam duvidar [ou sequer aventem tal hipótese], é um ato que chega a provocar reações, tanto físicas quanto psíquicas, dolorosas. Assim como os não-treinados padecem de dor nas panturrilhas, após sobrecarga de esforço físico, vê-se que, em E9, o aluno padece

de ‘dor na munheca’, na medida em que ‘não tinha mais esse costume de *escrever* tanto’. Em E8, observa-se que a prática de letramento ‘dever de casa’, a princípio tarefa simples para habituados, torna-se um pandemônio, provocando reações de nervosismo e tonturas, equiparáveis, quiçá, ao saltar de para-quedas a muitos pés de altitude: “eu ficava nervosa... a cabeça começava rodar... fazia zummmmm”.

Por seu turno, o marido, possivelmente, se identificando com tanto sofrimento, já que também na condição de pouco-escolarizado e, talvez, se enxergando no lugar da esposa - o uso do ‘a gente’ sinaliza para tal afirmação -, bem como ecoando vozes afeitas aos ‘mitos do letramento’ que conferem capacidades cognitivas superiores aos letrados, decide dar um basta no problema: “não adianta você continuar estudando... *a gente* não tem cabeça pra isso”.

Numa réplica ao já-dito, isto é, confrontando ‘discursos de autoridade’ referidos ao ‘mito’ do letramento escolar e de suas imbricações, destaco a seguir exemplos de ‘discursos internamente persuasivos’, que apontam claramente para importantes deslocamentos nos modos como os alunos se posicionam perante as demandas que enfrentam em seus cotidianos.

E10: “O inglês está complicado porque eu eu não sou tão rápido pra ler... mas EU SEI ler... não é que eu não sou estudado que eu não sei fazer as coisas... Eu sei fazer muita coisa... às vezes as pessoas veem que é bonito ((o aluno se refere aos artesanatos que confecciona))... Mas eu sei fazer as coisas... às vezes quando o outro não sabe não tem ideia eu já vou e dou a ideia na hora pra essa pessoa... se tá errado eu aviso ((situações de trabalho))... Na escola... eu fazia 3 anos num só... enquanto os outros faziam a prova... eu fazia primeiro que os outros... era o mais rápido da escola... é... o melhor aluno da escola... eu não precisava estudar pra fazer prova... todas as provas eu tirava 10... todas as provas... mas eu parei pra trabalhar... eu estava cuidando da lavoura lá... daí eu saí... Mas eu arrependo de não ter estudado... se eu tivesse continuado eu já era formado já... e eu queria formar pra ser cientista.” (S: M20)

E11: [Inglês] muita coisa assim... não todas... mas que eu olho assim... olho e eu SEI o que que é... eu chego em casa às vezes... meu marido não sabe o que que é isso... que às vezes as meninas brigam uma com a outra e eu falo ‘STOP!’ Então elas sabem... mas ele fala ‘que que é isso? Para de falar desse jeito perto de mim’... Lá no estudo que ela ((a filha)) tá na 7ª série... na escola... eu acho que pelo que... muitas coisas que a Sra. passou pra gente aqui... o estudo de inglês na escola tá BEM FRACO VIU? É... TÁ BEM FRACO!... Antes eu nem tinha coragem de olhar os cadernos dela... tinha até medo... agora tem coisas aqui que

eu eu eu pergunto pra ela ‘o que que significa aqui?’ ((mostra o seu caderno))... alguma coisa ela sabe me explicar, né? Mas a maioria ela não sabe explicar... A outra ((filha)) que tem o 1º Colegial... ela ainda falou... ‘olha mãe... a Sra. deve de ser firme... aprender... nem que a Sra. não aprender muito... mas o pouco que a Sra. aprender... melhor pra Sra..... porque eu mesmo fazendo o 1º Colegial’... muita coisa ela num aprendeu inglês não... foi bem fraco o inglês da escola... e está aqui ó ((mostrando o seu caderno)) porque que eu falo pra ela ‘nossa filha... imagina se eu tenho esse monte de coisa pra mim fazer... como é que você na 7ª. série... as coisas que eu pergunto você não sabe responder?’... ela não sabe responder... e às vezes alguma dúvida dela eu até ajudo minha filha ((rindo)).” (S: F18)

Em E10 e E11, em detrimento da pouca escolaridade/alfabetismo, vê-se que os alunos fixam posições de sujeitos sociais marcadamente positivas sobre si mesmos, isto é, reconhecem-se como pessoas *cognoscentes* e capazes de confrontar a realidade das experiências que vivenciam no mundo letrado. Confirma-se, assim, a linha de argumentação que vimos defendendo nesta tese, quer seja, a de que a compreensão do que venha a ser o letramento está irremediavelmente atrelada a um outro conceito chave: o de ‘contexto’ (KLEIMAN, 2003). Observe-se, em E10, que apesar de encontrar dificuldades para administrar os desafios da ‘pedagogização do letramento’ na aula de inglês (o inglês está complicado porque eu eu não sou tão rápido pra ler), o aluno não se abate: ‘não é que eu não sou estudado que eu não sei fazer as coisas. Eu sei fazer muita coisa’, considerando-se, decididamente, como detentor de várias capacidades que lhe permitem enfrentar, com sucesso, outras demandas complexas em outros contextos igualmente importantes para ele (trabalho, artes, escola).

Em E11, percebe-se uma aparente superação do ‘mito’ do letramento escolar, na medida em que a aluna, com 4 anos de escolarização e há 22 anos longe dos bancos da escola, ganha ‘voz’ no horizonte discursivo em que se inserem suas filhas, cujos níveis de escolaridade são maiores que o seu, ou seja, a aluna agora detém o *estado* ou *condição* de participar de eventos de letramento em inglês com as filhas. Note-se que a aprendizagem de inglês, a princípio algo impensável e assustador: ‘Antes eu nem tinha coragem de olhar os cadernos dela... tinha até medo...’ adquire novo *status*: o ensino da LE que as suas filhas recebem, na escola pública, passa a ser visto, criticamente, como ‘BEM FRACO’, uma

ideia, aliás, consoante com ‘vozes’ de estudiosos da área (CELANI, 2000; MOITA-LOPES, 2001[1996]).

Tendo sido analisados os efeitos discursivos que permitem avaliar aspectos do papel de letramentos constituídos em LM pelos participantes nos processos de letramentos em LE no curso em pauta, prossigo a análise, salientando que, no enquadre dos objetivos traçados para este trabalho, qual seja, o de estudar problemas de funcionamento da linguagem em uso, em contexto situado, interessa-me verificar como os entrevistados focais, enquanto falantes de português – e por isso mesmo atravessados por traços sócio-culturais em conflito (CORACINI, 2007) –, se veem e se sentem no processo de aprender inglês e, assim, observar que posições enunciativo-discursivas ocupam. Os dados analisados permitem tais reflexões, como passo a discutir.

7.2 Os conflitos do estar entre línguas

Essencialmente, no que concerne ao aprendizado de línguas, há que se pontuar que muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nossa mente e de nossa vida relacional (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997[1929]; VYGOTSKY, 2000a [1935], 2000b[1934]). Por ser constituído em sua língua materna é que o confronto do sujeito com uma língua estrangeira, por definição, a outra língua, a segunda língua, mostra-se tão problemático, suscitando, como observa Revuz (1998, p. 217) “reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas”, tais como as que foram colhidas do *corpus* sob análise, como evidenciam os excertos a seguir:

E12: É difícil eu ler procurando no dicionário... é é todo exercício que eu faço... faço mesmo sem o dicionário... faco tudo sem dicionário... desde o começo da aula eu nunca usei um dicionário pra fazer... eu gosto de fazer tudo em inglês mesmo... sem precisar usar o português (S: M1).

E13: Quando eu vou estudar... eu pego lá a pergunta... daí eu passo ela primeiro pro português... aí eu vejo o que que está falando... e só depois é que eu respondo em inglês (S: M6).

E14: “Eu acho que é a mesma coisa quando vai ensinar uma criança falar... ó, isso aqui é uma língua que você está aprendendo... é a mesma coisa do beabá pra uma criança de 2 anos que está aprendendo... é a mesma coisa... então se você não concentrar não entra. Bom, *eu sou meio cavalo véio* e dizem que *cavalo véio*

não pega a marcha... eu estou achando bom... estou tendo dificuldade porque é dificuldade minha própria... não estou aprendendo direito porque... eu confesso pra senhora... também não estou estudando direito, eu não tenho tempo”. (S: M17)

Segundo Revuz (1998, p. 224), o “estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (...) como como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade”. Nos excertos apresentados, evidenciam-se lados distintos de os alunos se confrontarem com o aprendizado da LE, na visão de Revuz. Em E12, “eu gosto de fazer tudo em inglês mesmo... sem precisar usar o português”, o aluno, alinhando-se mais à terceira posição proposta pela autora, provavelmente buscando subjetivar-se através de um processo de identificação, entrega-se, sem receios, ao novo objeto simbólico (LE). Já, em E13, observa-se que o aluno, identificando-se mais com a segunda posição aventada por Revuz, isto é, a partir de uma operação de relativização da LM, utiliza a mesma como uma espécie de ‘passaporte’, que lhe daria a autorização para transpor as fronteiras que o separam da LE: “primeiro eu passo pro português... aí eu vejo o que tá falando...”. É tão somente quando recebe a deliberação de sua LM, que o aluno se vê em condições de adentrar o território da ‘outra’ língua: “e só depois é que eu respondo em inglês”.

Assim, retomando, nesta análise, o pressuposto sobre a relação constitutiva de um discurso no entrecruzamento com outros, no que concerne ao papel desempenhado pela LM nesse processo, verifica-se que no enunciado do aprendiz, E12, claramente, ecoam vozes provenientes de metodologias áudio-linguais que postulam a língua materna e, obviamente, a tradução, como um fator prejudicial ao aprendizado da LE. De sorte, que a LM deve ser abortada da esfera de alcance do aprendiz. Já em E13, a posição do aluno é bastante diferente, isto é, a LM é a base de sustentação para a construção da sua aprendizagem da LE. Nesse caso, ecoam vozes advindas do Método de Gramática e Tradução (MGT), no qual o ponto de referência para o ensino de LE é a tradução para o português de textos escritos em inglês.

Em E14, alinhando-se mais à primeira visão proposta por Revuz, vê-se que a tensão dolorosa que o ensino de LE provoca no aluno desemboca numa desestabilização

identitária. Ele já não é mais ele e sim uma criança de dois anos, que precisa aprender a falar de novo. No caso, ainda citando Revuz (1998, p. 223), "a língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real". Então, o aprendiz é estrangeiro de si mesmo, alguém que se desconhece ao dizer na e pela língua do outro. Paradoxalmente, a criança de dois anos transforma-se num "cavalo véio que não pega a marcha", sinalizando que quanto mais centrado na sua LM, mais sofrido é o desenlace das amarras que o prendem a ela (e a si mesmo) e permitir um deslocamento para a LE. Tentando preservar as ligações com a LM, a exemplo das 'táticas' já mencionadas anteriormente, nota-se, em E14, que são apresentados bloqueios de várias ordens, para evitar que a apropriação da LE aconteça: "não tenho tempo de estudar" ou "não estou estudando direito".

Os dados apontam ainda que perpassando todo o processo de ensino-aprendizagem de LE, encontram-se as questões de identificações que provocam atitudes de recusa ou de aproximação do aluno em relação à(s) língua(s) com as quais ele confronta, como pode ser depreendido nas formulações que são destacadas:

E15: "Acho que a outra língua [o inglês] é totalmente o contrário do nosso velho e bom português". (S: M1)

E16: "A nossa língua portuguesa é a mais difícil que existe, né, D. M.? Pra saber assim... o português correto... do jeito que ele tem que ser... não é pra qualquer um não". (S: M2)

E17: "Um fator bem interessante que eu venho assim tentando entender... que são as regras entre o português e o inglês, né?... tem... são duas regras mas que ao mesmo tempo você acaba vendo assim que quase vão no mesmo sentido... caminham no mesmo... objetivo... porque uma matéria puxa a outra... mesmo sendo em sentido diferente elas acabam se compondo ao mesmo tempo". (S: M3)

E18: "O meu trabalho frequenta muitos americanos... português eles não falam... quer queira ou não a gente é que tem que saber falar a língua deles". (S: M4)

É notório que os enunciados dos alunos apontam para posições conflitantes nos modos de perceber as línguas com as quais se defrontam. Em E15, por exemplo, é estabelecida a delimitação rígida entre dois polos estanques, ou seja, através de palavras como 'outra língua' em contraposição a 'nosso', é possível entrever que português e inglês são dois territórios distintos: um familiar que parece lhe pertencer, 'nosso velho e bom

português’, e um outro que lhe causa estranheza (LE). Em E16, a situação se inverte, o ‘nosso português’ é que parece ser estrangeiro ao aluno, pois há regiões dessa sua própria língua que lhe parecem inacessíveis. O aluno reconhece o estranhamento que a LM provoca em si próprio, ao admitir que “saber” o português “correto” não é “pra qualquer um”. Em contrapartida, observe-se que, em E17, o aluno reflete as línguas como formas interativas e suplementares, ou seja, as fronteiras entre as duas línguas existem, sim, porém são tênues, “são duas regras mas que ao mesmo tempo você acaba vendo assim que quase vão no mesmo sentido”. Além disso, a aluno se dá conta de que, embora diferentes, “elas acabam se compondo ao mesmo tempo”, na medida em que ‘uma’ puxa a ‘outra’.

Em E18, é possível perceber que esse confronto entre línguas permite detonar, também, a percepção do aluno investigado para o fato de que não são apenas critérios filológico-linguísticos que diferenciam ou aproximam as línguas entre si, mas que, nessas relações, estão embutidos aspectos políticos que instauram a hegemonia de umas sobre outras, como é o caso do poderio do inglês, no mundo globalizado, conforme já foi discutido no Capítulo 3. Dando-se conta disso, o aluno dispara: “português eles não falam”; sem outro remédio, reitera: “quer queira ou não a gente é que tem que saber falar a língua deles”.

Eu diria que pensar o inglês, ‘que a gente tem que saber falar’, como sendo a ‘língua deles’ (E18), não condiz com a realidade da língua inglesa que ora invade o mundo. Explicando melhor, nesse processo de desmedida expansão do inglês como língua internacional, como bem observou Rajagopalan (2005, p. 151-152), estamos diante de uma ‘nova língua’, ou, mais apropriadamente, de um ‘fenômeno linguístico’ *sui generis*. De sorte que, para o nosso autor, “o *World English* não é simplesmente a língua inglesa que se tornou uma *lingua mundi* [...] o *World English* perdeu qualquer vínculo com a cultura anglo-saxã”. Diante de tal quadro, não há como desconsiderar o fato de que o *status* do inglês *lingua franca*, o *globish*, tem um preço: ele incorpora a própria diversidade linguística (multilinguismo), as diferentes linguagens sócio-ideológicas em circulação em todas as esferas sociais nas quais se insere, um fenômeno que Bakhtin (1975/1988[1934-35]) denominou de plurilinguismo.

Na concepção bakhtiniana, o plurilinguismo, na tensão contraditória entre forças centrífugas e centrípetas que participam da natureza dialógica da linguagem, é o que faz com que a língua se mantenha em movimento perpétuo e conflituoso, já que axiologicamente saturada pelos índices sociais de valor oriundos da historicidade que marca os diversos grupos sociais que a utilizam. Esse é um aspecto que se mostra presente nos dados desta pesquisa, como discutirei no próximo tópico, apresentando evidências claras de relações de plurilinguismo que foram identificadas no curso de inglês objeto deste estudo.

7.3 Relações de plurilinguismo na aula de inglês

Bakhtin (1975/1988[1934-35]) pensa a língua como um fenômeno heterogêneo e conflituoso, isto é, como um emaranhado de ‘vozes sociais’. Uma das inquietações desse autor reside, portanto, em desvendar como essas distintas línguas, ideologicamente saturadas, são usadas em contextos determinados (família, instituições escolares, igreja etc.). Além disso, importa não menos a Bakhtin conhecer como as diferentes linguagens sociais e os seus usos se inter-relacionam, ou, melhor dizendo, estabelecem dinamicidade semiótica, um processo que ele chama de *plurilinguismo dialogizado*. Assim, para Bakhtin (1975/1988[1934-35], p. 98-99),

todas as linguagens do plurilinguismo, qualquer que seja o princípio básico de seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais e axiológicas. Como tais, todas elas podem ser confrontadas, podem servir de complemento mútuo entre si, oporem-se umas às outras e se corresponder dialogicamente.

Na assunção de Wertsch (1997[1991], p. 57), esse interesse bakhtiniano centrado na dialogização das vozes sociais inclui entender “como uma língua, por exemplo, pode ser usada para prover ‘palavras’ a uma outra”. Na verdade, estou convencida de que no ensino aprendizagem de uma LE, em suas relações com as diferentes ‘vozes sociais’ que marcam a heterogeneidade constitutiva dos seus aprendizes, como se constata nesta pesquisa, a noção bakhtiniana de *plurilinguismo dialogizado* permite capturar dimensões

bastante amplas “do encontro sócio-cultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece” (FARACO, 2006[2003], p. 55).

Passo então a abordar as relações de plurilinguismo que se verificam na análise dos dados, a partir de dois textos escritos, elaborados pelos participantes desta pesquisa, em junho de 2002. Convém salientar que se tratam de produções realizadas na fase inicial da introdução da escrita no curso investigado.

Texto 1: Produzido por um aluno com o Ensino Médio completo, cumprido em escola pública (S: M6)

The little biography of one Gardener

His name is Da. / He live in Andorinha district Campos do Jordão city, state of São Paulo/ He is a Brazilian with very pride/ Your birthday is 15 october/ He is married/ Your wife's name is Lucia/ They are 2 daughter, her name is I. and L./ He like of practice sports, football, natation and racer/ He venerate a summer, don't of cold/ He like the movies, voyage and adventure/ He work at hotel-T/ Have very friends/ Your father is Vicente, your mather is Maria, your family is a very big/ He have a four brothers and four sisters/ Your brother's name are, J., L., D. and Jo./ your sister's name are R., M., T. and I./ Your family is a very humble but very happy/ He is a corinthiano, thanks be to god!/ He speak portuguese but study english/ Your english teacher name is Márcia, she is a very lawful/He is of sign of libra/ He is a gardener with very pride, he venerate work with flowers/ He believe thus the life remain but beaftiful.

Texto 2: Produzido por um aluno com 5^a série do Fundamental, que jamais estudara inglês antes do curso (S: M14).

My family story

His name is Va./ I am from Brazil, city São Paulo/ I am live in CJ city/ Are you married/ Name and wife Ir. / Ir. I am husband/ Ir. and Va. have 3 children/ Name and sons: B., D. and De./ B. works espector de vendas/ B. study supletive ok./ D. work and study english/ De. study five primare ok/ they live Pinda city/ state São Paulo/ country Brazil/ The end.
bay bay
20/06/02.

Evidentemente, as produções escritas destacadas estão em inglês. É de se supor, portanto, que leitores de língua inglesa seriam capazes de construir sentidos através dos enunciados dos alunos, pois não? Para mim, uma resposta sensata seria: depende. Isso porque, na verdade, o que se vê nos textos apresentados é a mais perfeita tradução do plurilinguismo. Ou seja, é possível depreender que duas línguas nacionais, inglês e português, entram em interanimação dialógica na produção do discurso. Além dessa imbricação de línguas nacionais, há que se considerar, obviamente, a saturação da linguagem pelas axiologias sociais, pelos índices sociais de valor oriundos das diversas linguagens sociais que se entrecruzam nesses eventos discursivos (os textos escritos).

Partindo desse ponto de vista, no Texto 1, é plausível sustentar que, embora escrito em inglês, seria precipitado arriscar a hipótese de que um leitor monolíngue de inglês L1 (mesmo aquele que reunisse capacidades letradas demandadas à interpretação de um texto escrito em sua língua), por exemplo, conseguisse entendê-lo, na íntegra. Talvez, conseguisse, sim, decodificar parcelas do conjunto de categorias gramaticais e semânticas que compõem o ‘sistema’ da língua, extraindo delas fragmentos de texto, isto é, algumas frases, que se mostram, vez por outra, em adequação com uma sequência gramatical coerente, na respectiva língua estrangeira [SVO = sujeito, verbo, objeto], tais como: ‘he is brazilian’; ‘he speak portuguese’; ‘he live in Andorinha’; ‘he is married’; ‘he have a four brothers and four sister’; ‘he work at hotel-T’; ‘he work with flowers’, e, possivelmente, entender que ‘A pequena biografia de ‘one’ [1] jardineiro’, texto em pauta, ‘fala de um brasileiro’ (o uso do ‘he’, pronome pessoal masculino de 3^a. pessoa do singular, permite a identificação do gênero do autor), ‘que fala português’, que ‘vive em Andorinha’, que ‘é casado’, que ‘trabalha em um hotel’, que ‘trabalha com flores’, que ‘tem quatro irmãos e quatro irmãs, e assim por diante.

Note-se que a ausência do morfema ‘s’ na conjugação do verbo na 3^a. pessoa do singular (i.e., ‘live’, ‘speak’, ‘work’ etc.), de acordo com proponentes do inglês *lingua franca* (JENKINS, 2006; SEIDLHOFER, 2005, 2003), conforme já foi mencionado no Capítulo 3, não acarretaria qualquer problema de intercompreensão autor-leitor. No entanto, ainda que num primeiro momento tenha sido possível identificar o autor do texto

como ‘he’ (ele), atentando-se para a questão do uso de pronomes possessivos, verifica-se que a dificuldade na dialogização semiótica, entre interlocutores, torna-se altamente provável. Assim, vê-se que o autor usa no início do texto “**his** name is Da.”, fato que não volta a se repetir no restante da sua produção escrita, na medida em que ‘**his**’ passa a ser substituído por ‘**your**’. Daí, a confusão que poderia ser estabelecida na identificação do gênero do enunciador, já que, se o ‘his’ permitiria identificá-lo como ‘ele’, o ‘your’ admitiria, em inglês, tanto concebê-lo como ‘ele’ ou ‘ela’.

Para além de questões puramente linguísticas, o uso do **your** pelo autor do texto remete a uma característica sócio-cultural que parece ser típica de aprendizes brasileiros, na fase inicial de contato com o inglês. Afirmo isso porque tenho constatado, nos cursos que ministro – exclusivamente para iniciantes –, que os alunos recorrentemente usam o ‘your’ em substituição a ‘his’ ou ‘her’, um fato que, aliás, tem sido identificado com frequência por vários professores de inglês, colegas meus, com os quais tenho tido a oportunidade de discutir o assunto em pauta.

Uma explicação, pressupostamente cabível, para tal comportamento estaria no próprio uso dos pronomes possessivos teu/seu como variantes de 2^a. pessoa e no uso em distribuição complementar de pronomes possessivos de 3^a. pessoa (seu/de+ele=dele) que, sabidamente ocorre em diversas regiões do Brasil (SBALQUEIRO, 2005)⁸⁶. Assim, usar indiferentemente ‘seu’ ou ‘teu’ para se dirigir à pessoa com quem se fala, é prática costumeira, que não impede, via de regra, a intercompreensão (i.e., se alguém se dirigir a mim e perguntar: “como é que vai a ‘sua’ vó ou como é que vai a ‘tua’ vó? soube que ela está no hospital”, entenderei, sem qualquer problema. Da mesma forma, geralmente, não compromete a intercompreensão entre interactantes brasileiros, o uso em distribuição complementar de seu/dele (i.e., “Daniel, o meu marido, me chamou na sala dele” ou “Daniel, o meu marido, me chamou na sua sala”).

Olhando-se a questão por esse prisma, é plausível inferir que os diversos usos do ‘your’ pelo autor do Texto 1 querem significar, por exemplo: “**your** english teacher

⁸⁶ Para aprofundar esse assunto, confira Sbalqueiro (2005). De acordo com o autor, estudos sobre os pronomes possessivos, no âmbito da Linguística (em especial a Sociolinguística), têm sido motivo de interesse crescente por parte de pesquisadores da área.

name is Márcia” [o nome da ‘sua’ professora de inglês é Márcia/ o nome da professora dele é Márcia]; “**your** family is a very humble” [a sua família é muito humilde/ a família dele é muito humilde], e assim por diante. Nesse sentido, depreende-se, a partir do uso do ‘your’, o ‘discurso de outrem’, diga-se da LM, na ‘linguagem de outrem’ (LE), identificando-se, desse modo, relações de plurilinguismo⁸⁷, em termos bakhtinianos, no texto produzido pelo aluno, em estágio inicial de aprendizado da LE.

Mais um problema de interpretação presumido, em relação ao nosso suposto leitor monolíngue falante L1 de inglês, estaria, dentre outros, no fato de que, nesse plurilinguismo dialogizado, o autor cria palavras que ora soam ‘próprias-alheias’ (meio ‘eu’ meio ‘outro’) – “he like of practice sports, football, natation and racer”, ‘He venerate a summer, don’t of cold’, ‘He is of sign of libra’ (i.e., os enunciados estão na língua do ‘outro’, em inglês, mas neles ecoam claramente a voz do ‘eu’, português’, cuja tradução possível seria, respectivamente: ‘ele gosta de praticar esportes, futebol, natação e corrida’; ‘ele venera/ gosta do verão, não do frio’; ‘ele é do signo de libra). Note-se que o uso da palavra ‘football’, levaria o nosso suposto leitor de inglês L1, se americano, a entender que o autor do texto analisado ‘gosta de jogar futebol americano’, quando, na verdade, e a vivência com o meu aluno me permite afirmar isso, o esporte que ele pratica é o futebol brasileiro, que deveria então ter sido identificado, para alcançar o sentido desejado em inglês, como ‘soccer’.

É interessante observar também que um problema de intercompreensão poderia residir na escolha dicionarizada, feita pelo autor, do vocábulo ‘natation’ (inglês arcaico), um termo pouquíssimo usado, na atualidade, pelo falante nativo de inglês. Estando certa de que, na sala de aula de inglês em foco, a palavra usada para designar natação, em inglês, sempre foi ‘swimming’, imagino que uma razão pressupostamente cabível para a

⁸⁷ Por entender que a tendência é que esse tipo de produção desapareça em estágios mais avançados do aprendizado da LE, penso que seria precipitado classificar o uso do ‘your’ no lugar do ‘his’, como manifestações de ‘hibridação’, nos termos de Canclini (2008[1989]). Em outras palavras, no exemplo apresentado, em se tratando de uma produção mista, pressupostamente temporária, não poderíamos falar em ‘apropriações’, ‘re-significações’ do inglês, que pudessem caracterizar “um ‘portinglish’ – moradia legítima de brasileiros proficientes em inglês” (Maher, 2007).

preferência do nosso autor pela palavra ‘natation’ pode dever-se ao fato de que a palavra em questão parece soar bastante familiar aos ouvidos de brasileiros, também pela semelhança com o vocábulo em português, mas principalmente em função de uma ‘linguagem social’ que integra o repertório da língua portuguesa. Ou seja, está em voga no Brasil a substituição do sufixo ‘ção’ por ‘tion’ para cunhar vocábulos que remetem a um certo tipo de ‘inglesamento’ das palavras (i.e., embroma+tion, querendo significar embroma+ção, é um exemplo apenas), um fenômeno que caracterizaria instâncias de hibridação, no sentido que Canclini (2008[1989]) confere ao termo, no plurilinguismo dialogado entre português/inglês. Assim, *natation*, em um processo inverso, i.e., tirando-se o sufixo ‘tion’ e substituindo-o por ‘ção’ = natação, torna-se uma palavra ‘alheia-apropriada’, ou seja, embora do ‘outro’ (LE) ela é, na verdade, mais ‘eu’ (LM).

Um outro aspecto passível de problema, que se denota, é a forma de introdução e organização do plurilinguismo, utilizada pelo nosso autor, que inclui o uso de jargões, característicos de ‘vozes’ que circulam em esferas sócio-discursivas específicas da vida ideológica, e que, por isso mesmo, seriam de difícil entendimento para os não integrantes desses grupos sociais (brasileiros ou estrangeiros): “he is a corinthiano, thanks be to God!”. Para construir sentidos, a partir desse enunciado, é preciso saber, por exemplo, que ‘corinthiano’ é o sujeito que torce pelo time de futebol “Corinthians”, ‘o timão’, cujo grito de torcida é: “sou corinthiano, graças a Deus!”. Ao usar ‘corinthiano’, observa-se, claramente, valores ideológicos próprios da cultura brasileira, isto é, o autor não é um mero torcedor [i. e., *supporter*] de um time mas parte integrante dele. Trata-se, portanto, de uma acentuação valorativa marcante, que talvez não pudesse ser capturada em toda a sua plenitude se, em vez de ‘corinthiano’, o autor escolhesse enunciar, por exemplo: *I am a supporter of Corinthians team*. Com isso, ‘corinthiano’ evoca, no texto analisado, uma ‘voz’ de autoridade, ou seja, aquela que não se deixa, ou não quer ou não pode ser hibridada (CANCLINI, 2008[1989]).

Ademais, integram o discurso do autor, outras ‘vozes sociais’ próprias de uma determinada época, de uma determinada faixa etária, de um momento sócio-histórico: “she is a very **lawful**”. Ao usar *lawful*, o autor pretende se referir à Márcia, quero crer, não

como uma pessoa ‘legal’, aquela que ‘anda de acordo com as leis’ (sentido dicionarizado do termo, fora do contexto, neste caso), mas, ao que tudo indica, fazer à Márcia um ‘elogio’, no sentido que adquire ‘legal’, como uma gíria que, dentre outros, quer dizer bacana, boa pessoa etc.

No Texto 2, percebe-se igualmente o conflituoso processo do ‘ser/estar’ entre línguas. Para enunciar, o autor lança mão da historicidade sócio-cultural que o constitui enquanto sujeito de linguagem, para criar signos mestiços: *espector de vendas/ B. study supletive*⁸⁸ *ok/ De. study five primare ok*”. Vê-se, que, no plurilinguismo dialogizado, uma língua interilumina a outra, possibilitando espécies de ‘arremedos’: ‘inspetor de vendas’ se transforma em ‘espector de vendas’, ‘supletivo’ vira ‘supletive’, ‘5^a. série primária’ torna-se ‘five primare’. Quer dizer, “o vernáculo corrói os empréstimos, subjugando-os às suas leis, leis do uso e não de papel” (COX e ASSIS-PETERSON, 2007, p. 27). Nesse compasso, o autor inventa ‘vozes sociais’ para dar tons de inglesamento à LM, sendo que, nessa tensão, ora uma língua se mostra (LM= vendas), ora outra se envisiona (LE= *five*), ora, ainda, ambas se ocultam, parecendo não existir nem lá nem cá (*espector, supletive, primare*). No entanto, as três últimas palavras, no contexto em que se inserem, transformam-se na ‘linguagem social’ criada pelo autor para interanimar dialogicamente este evento discursivo único e irrepetível.

O que se permite observar também, no Texto 2, é a aparente angústia em obter uma contra-resposta do seu interlocutor, reação esta reiterada duas vezes pelo ‘ok’ (como se o autor quisesse saber: está certo o que estou fazendo?). Note-se também a hibridização de gêneros. A princípio, uma narrativa, ‘a história da minha família’, acaba adquirindo contornos de uma carta ou de um bilhete pessoal. Assim o aluno, após marcar o ‘the end’ [o fim] da história da sua família, despede-se, bastante informalmente, por sinal, do interlocutor “bay bay” [i.e, ‘bye bye’, mais um signo mestiço, aliás, considerando-se o contexto em foco], bem como assinala a data em que elaborou o texto (20/06/02).

⁸⁸ Agradeço ao grande amigo, linguista aplicado, Denilson Amade, por ter me ensinado (mediante informação obtida nos USA, onde está hoje em processo de realização do seu ‘doutorado-sanduíche’) que, nos USA, “Adult Education Courses” é o nome dado ao curso que equivaleria ao ‘Supletivo’, no Brasil .

Em síntese, todas as discussões que foram apresentadas, sobre os efeitos discursivos que as relações língua materna x língua estrangeira provocam, no contexto estudado, convergem para o mesmo ponto: irremediavelmente, o confronto entre línguas instaura o espaço da diferença, da comparação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, do estranhamento, possibilitando, desse modo, a compreensão da alteridade, da heterogeneidade, enfim. Mestiçagem, sincretismo, hibridação... não seria esse espaço de contradições um terreno fértil para se buscar algumas respostas para o grande desafio que encerra o ensino-aprendizado de línguas estrangeiras? Estou convicta que sim, pois, como revelam tão apropriadamente as palavras de Revuz (1998, p. 217),

O exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um só tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna.

Com isso em mente, e a par das evidências apontadas pelos dados analisados neste capítulo, entendo que uma atitude sensata, no ensino-aprendizagem de LE, em geral, e do inglês, em particular, é a que não compactua com aquilo que as versões excessivamente puristas e hegemônicas têm de segregação, isto é, a visão de línguas como polos inteiros e estanques. Ao contrário disso, é preciso refletir as línguas em contato como instâncias híbridas, fluidas e em relação de mútua constitutividade. Afinal, como assevera Canclini (2008[1989], p. xxvii), “as políticas de hibridação serviriam para trabalhar democraticamente com as divergências, para que a história não se reduza a guerras entre culturas”. Felizmente, com as tendências que ora se vislumbram no *front* do *English as a Foreign Language (EFL)*, a partir das proposições do *English as a Língua Franca (ELF)*, conforme a linha de argumentação defendida neste trabalho, parece-me que foi dado um primeiro passo para isso. Desse modo, creio ser plausível afirmar que ganhamos todos nós, professores, estudiosos da área e aprendizes da Língua Estrangeira, na medida em que nos é facultado o direito de escolher: queremos viver em estado de guerra ou em estado de hibridação?

CONCLUSÃO

Nesta tese, que se insere no campo de estudos da Linguística Aplicada, propus-me investigar o discurso de sala de aula de LE, durante curso livre de inglês destinado a trabalhadores de um hotel, iniciantes na língua-alvo, com foco no papel desempenhado pelos letramentos constituídos em LM nesse processo. Para tanto, realizei um Estudo de Caso Exploratório, que se orientou pelo paradigma interpretativo das ciências sociais, tendo como pontos de ancoragem uma visão de aprendizagem vygotskiana, aliada a uma abordagem enunciativo-discursiva bakhtiniana, e à visão do ensino-aprendizagem de LE como práticas transculturais de letramento sócio-culturalmente situadas.

Para responder às perguntas de pesquisa formuladas, segui o seguinte itinerário: primeiramente, caracterizei os letramentos em LM, dos participantes, em seis ‘âmbitos’ específicos de circulação da escrita (i.e., doméstico, religião, educação, trabalho, participação cidadã e lazer); em seguida configurei as interações na aula de inglês, buscando identificar o papel dos letramentos em LM nesse processo; por último, analisei os efeitos discursivos e as relações de plurilinguismo que tais interações produziram.

As discussões dos resultados foram realizadas em três capítulos, sendo que em cada um deles procurei fazer a apresentação imediata das relações consideradas essenciais à compreensão das questões neles tratadas, procedimento esse que dispensa a exposição mais detalhada, nesta seção, dos resultados obtidos. Sendo assim, em virtude da multiplicidade de informações envolvidas num trabalho de pesquisa deste porte, buscarei, a título de conclusão, coadunar alguns pontos cruciais a outros que foram instanciados nas análises dos dados, esperando que, em sua conjuntura, os mesmos possam fincar bases para encaminhamentos mais aprofundados das questões aqui tratadas, em futuras pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Quanto à caracterização dos ‘letramentos em LM dos alunos’, uma das evidências que a investigação permitiu constatar foi a de que todos os participantes deste estudo são ‘letrados’, na medida em que eles possuem o ‘estado’ ou ‘condição’ (SOARES, 2002) de se inserir cotidianamente em uma grande variedade de práticas de linguagem que

envolvem, de uma ou de outra forma, textos escritos (ROJO, 2007[a sair]). Principalmente, como vimos no capítulo 5, todos eles transitam, com maior ou menor intensidade, nos seis ‘âmbitos de letramento’ previamente mencionados, em suas comunidades de origem, podendo-se afirmar, em decorrência, que os nossos alunos possuem ‘multiletramentos em LM’. Não restando dúvidas quanto a isso, o foco das discussões volta-se agora para o papel desempenhado pelos ‘letramentos dos alunos em LM’ nas interações que constituíram as práticas e eventos de letramento na aula de inglês sob análise.

Nesse sentido, o que os dados nos revelam é que nem sempre os letramentos apropriados fora da escola pelos nossos alunos afinam-se com aqueles praticados na aula de inglês focalizada. Explicando melhor, foram constatadas duas instâncias de produção do discurso, na referida aula de inglês: (i) as interações que constituem as práticas ‘cotidianas’ de letramento; e (ii) as interações que constituem as práticas ‘escolares’ de letramento. Naquelas, as interações centraram-se no ‘uso da língua’, em ‘conceitos cotidianos’ (pseudo-conceitos), cujos significados são não-conceituais (espontâneos e involuntários). Nestas, as interações focalizaram as práticas de apresentação sistemática de conhecimento, cujos significados são conceituais (conscientes e voluntários), em termos vygotskianos, típicas de práticas ‘escolares’ de letramento.

Foi possível depreender então que, sendo mais próximas da realidade sócio-cultural das práticas vivenciadas pelos alunos em suas comunidades de origem, na primeira instância de produção do discurso não se instalaram impasses dignos de nota. No entanto, as interações discursivas que constituíram as práticas ‘escolares’ de letramento na LE foram permeadas por aspectos contraditórios de diversas sortes: linguísticos, sócio-interacionais, emocionais (ansiedade/estresse), cognitivos, identitários etc. Principalmente, para os alunos com até 6 anos de escolaridade (55% do total de participantes desta pesquisa), conforme apontam fortemente os dados analisados, a pouca familiaridade com aspectos linguísticos (conceitos gramaticais, por exemplo) geralmente adquiridos nos processos de escolarização em LM, dificultaram a integração desses alunos às práticas letradas de sala de aula de LE, que se pautaram pela ‘pedagogização do letramento’.

Tais resultados apontariam que a baixa escolaridade em LM age de forma a interferir nos processos de letramento em LE? Uma resposta cautelosa seria: depende do contexto em que se dão os processos de letramentos em LE. Nessa esteira, o que os dados nos revelam de fato é que determinadas práticas de letramento de sala de aula vão exigir letramentos específicos em LM (ou na LE) para a sua execução. Assim, na realidade, o que se pôde verificar foi que as práticas sociais específicas centradas no ‘letramento pedagogizado’ que exigiram letramentos em LM específicos – constituídos no *âmbito da educação* – para a sua execução, agiram de forma a limitar o ‘estado’ ou ‘condição’ de os alunos, via de regra, com até 6 anos de escolarização, se engajarem com sucesso em tais práticas de letramento.

Trata-se, sem dúvida, de um aspecto importante porém não conclusivo, na medida em que, se atentarmos para o caráter sócio-cultural e situado das práticas de letramento, impasses semelhantes poderiam ter pressupostamente ocorrido, sempre quando os alunos não pudessem corresponder a tais demandas, em outras práticas priorizadas em sala de aula que exigissem letramentos específicos (i.e., letramento digital, letramento midiático e assim por diante). Em face disso, o que se permite constatar é que não existem evidências empíricas suficientes, neste estudo, capazes de ratificar a conclusão de que é o letramento ‘x’ ou ‘y’ constituído em LM que impacta os processos de letramento em LE. Assim, estudos que se concentrassem em influências de ‘letramentos específicos em LM’ em ‘práticas de letramentos específicos em LE’, na sala de aula de inglês, poderiam, certamente, trazer contribuições importantes no que concerne a referida problemática, promovendo avanços a melhor compreensão aos estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Embora não tenham sido realizados ‘testes de alfabetismo em LM’ com os sujeitos desta pesquisa, é preciso destacar que para os alunos com até 6 anos de escolaridade, que declararam, no questionário de letramento, bem como nas entrevistas complementares, ler ou escrever com *muita* ou com *alguma* dificuldade, as restrições para o engajamento nas práticas de letramento escolarizadas na aula de inglês tornaram-se, ainda, mais densas e tensas. Como vimos, esses alunos, em situações registradas pelas gravações

das aulas, declinaram explicitamente de participar de atividades que envolviam a ‘leitura’, bem como de acordo com os registros desta professora, esquivaram-se terminantemente de se envolver em produções ‘escritas’, no decurso desta pesquisa. Assim, os dados sinalizam de forma contundente para o fato de que o baixo alfabetismo em LM, ao limitar o ‘estado’ ou ‘condição’ de os alunos participarem de práticas/eventos de letramento na aula de inglês analisada, podem trazer impactos consideráveis ao aprendizado da LE. Portanto, seriam necessárias pesquisas aprofundadas que tratassem especificamente dessa questão, já que dada à limitação do ‘corpus’ sob análise, no que concerne ao tópico em voga, seria também atitude precipitada computar como verdadeira uma informação dessa natureza.

Pensando os resultados previamente expostos pelo enquadre dos Novos Estudos do Letramento, cujos fundamentos são alicerçados na visão de que os usos da leitura/escrita são sócio-culturalmente situados, um ponto crucial a ser entendido então é o de que os letramentos não se desvinculam de um elemento chave, quer seja: o de contexto. Assim, nesta tese, descarto sumariamente a ideia de que as dificuldades demonstradas nas práticas de letramento em LE, pelos alunos com até 6 anos de escolarização, relacionem-se à ‘déficit’ cognitivo, conforme preconizado por outras maneiras de abordar os processos de aprendizagem escolar, para defender, com convicção, que a problemática deve-se às diferenças sócio-culturais de práticas de letramento.

Em suma, em muitas situações concretas na sala de aula investigada, o que vimos então foi que as práticas escolares de leitura e escrita praticadas na aula de inglês sob análise, ora se compatibilizaram e ora não com aquelas praticadas pelo aluno em sua comunidade de origem. Assim, parece-me ser plausível atestar a hipótese colocada na introdução desta tese: os letramentos em LM dos alunos tanto se mostraram ‘recursos’ como ‘limitações’, a depender das práticas de letramento em LE, levadas a termo no contexto investigado.

Isso me instiga, a propósito, a ponderar uma outra questão estritamente vinculada às discussões anteriores: embora haja consenso em torno de que situações devam ser criadas para que o aprendiz se aproprie e ganhe mestria no tipo de linguagem que irá permitir com que ele seja bem sucedido na escola, pairam ainda sérias dúvidas sobre as

nossas cabeças relativas ao tipo de linguagem escolar que deve ser ensinada na sala de aula, de modo a que ela sirva a propósitos funcionais na própria escola e fora dela. Assim, uma outra constatação importante neste estudo foi a de que olhar a sala de aula como ela é, focalizando como se dá a interação e o fluxo dos discursos e significações (ROJO, 2007[a sair]), ilumina questões cruciais sobre a produção de conhecimentos em LE, em práticas situadas de linguagem/letramento. Em uma palavra, entender a própria aula de inglês como cadeia enunciativa, mostrou-se um terreno profícuo à compreensão da questão em pauta, permitindo analisar aspectos referidos aos movimentos discursivos, processos de ensino aprendizagem, com foco na construção de objetos ensinados, bem como as contradições e adequações dessas práticas às capacidades reais dos alunos.

Nesse sentido, vimos que várias estratégias instrucionais: elementarização dos conteúdos, seleção de facetas do conhecimento em função do conhecimento real do aprendiz, retextualização da linguagem escolar para a linguagem social do aluno, intercalação de ‘gêneros’ (i.e., piada) ao discurso escolar, dar ‘voz’ ao aluno, fornecer suportes (linguísticos, afetivos, sócio-interacionais, dentre outros) fazendo uso da LM como recurso mediacional etc., representaram algumas alternativas que viabilizaram um primeiro passo no sentido de suavizar a tensão que se estabelece entre os ‘discursos de autoridade’ e ‘discursos persuasivos’ (em termos bakhtinianos) na aula de inglês, decorrendo em deslocamentos importantes, como vimos, no contexto investigado.

De grande auxílio também foi entender, em termos bakhtinianos, que todo e qualquer discurso, incluindo o de sala de aula de inglês, compreende ‘vozes’ que provêm de outras esferas do discurso (interdiscurso), sendo que essas moldam, reconfiguram e constantemente deslocam os enunciados povoados de múltiplas vozes dos aprendizes. De fato, pensando os ‘efeitos discursivos’ que as interações de sala de aula produziram no contexto investigado, em nossos dados há claras evidências de que os enunciados dos alunos com até 6 anos de escolaridade carregam em si ‘vozes de autoridade’ afeitas ao ‘mito do letramento’, que, decorrendo em volumosa baixa autoestima, acabam por influenciar os modos como os mesmos se percebem como aprendizes de inglês (cf. capítulo 7). De maneira inequívoca, constatou-se, outrossim, que esses efeitos discursivos desvelam

o conflituoso processo de ser/estar entre línguas, ou seja, os alunos são irreversivelmente afetados pela alteridade ou diferença ou pelo estranhamento de si face ao outro (GRIGOLETTO, 2001), no aprendizado de uma língua estrangeira.

Sem ressalvas, como mostram os nossos dados, os processos de ensino-aprendizagem, na aula de inglês em foco, foram inexoravelmente permeados pelas relações estabelecidas entre LE/LM. Assim, corroborando os pressupostos teóricos da perspectiva sócio-histórica de que os novos conhecimentos são fundamentados em conhecimentos previamente constituídos, bem como aprofundando e ampliando os resultados da minha pesquisa de Mestrado (TERRA, 2003), como era de meu interesse investigar, pôde-se atestar, por exemplo, que a língua materna protagonizou um papel de destaque no processo de co-construção da LE, pelos alunos e pela professora, também nesta tese de doutorado. Com o uso da LM, para cumprir objetivos bem definidos, situações problemas chegaram a desfecho exitoso, alunos puderam expressar seus pontos de vista, auxílio ao desempenho foram fornecidos e assim por diante. Com isso, parece ser lícito insistir na ideia de que a LM é uma aliada de peso aos processos de letramentos bem sucedidos na língua-alvo.

Ademais, os dados analisados apontam para os letramentos em LM não como elementos coadjuvantes mas protagonistas nos processos de letramentos em LE. Quer dizer, existe uma relação de mútua constitutividade entre ambas as línguas, conforme os vários recortes apresentados no capítulo 6 deixaram claramente à mostra. Foi possível verificar então instâncias de transletramentos entre LM/LE, nas cadeias discursivas – que se estabeleceram entre línguas em estado de fluxo – inseridas em práticas letradas. Isto é, nas interações que constituíram os eventos e práticas de letramento na aula de inglês, as línguas/letramentos em contato fundiram-se e confundiram-se, revelando o debordamento de fronteiras entre elas e as inevitáveis transformações ocorridas.

A propósito, vale ressaltar, a noção de transletramento proposta, por mim, mostrou-se um recurso fértil para as análises levadas a cabo neste estudo, no que diz respeito a aspectos discursivos das práticas de linguagem/letramentos (i.e., plurilinguismo, dialogismo etc.) no contexto em pauta. Resta saber, no entanto, se a mesma noção serviria

como base para análises linguísticas, em estudos futuros, que se interessarem pela questão, já que esse não era o escopo desta tese.

Vale frisar que, nesta tese, as relações LM/LE ganharam novos contornos: o uso da LM não é percebido como ‘erro’ ou como um fator prejudicial ao aprendizado da LM (i.e., como em visões behavioristas), nem como um processo meramente cognitivo alavancado pelos aprendizes para adquirirem a LE (i.e., como em visões cognitivistas), mas, para além disso, em uma abordagem enunciativo-discursiva, tais relações são mais apropriadamente entendidas como ‘relações de plurilinguismo’, em termos bakhtinianos, em que, no emaranhado de vozes sociais que compõe a língua como fenômeno heterogêneo, conflituoso e axiologicamente saturado pelos índices sociais de valor daqueles que a utilizam, LM/LE estão em constante processo de interanimação dialógica.

É importante salientar também que a visão adotada nesta tese vai de encontro a uma característica marcante da indústria do ensino-aprendizagem de inglês, cuja meta é o falante idealizado de inglês L1, desconsiderando, portanto, as especificidades sócio-culturalmente situadas que são inerentes aos confrontos entre línguas/culturas. Assim, olhar o aprendizado de inglês como ‘práticas transculturais de letramento’, na visada do *inglês lingua franca*, como procedi, sem qualquer dúvida, permitiu lançar novas luzes aos processos de sócio-construção da LE. Em uma palavra, torna-se crucial refletir, como confirmam os nossos dados, que, em cada sala de aula, o inglês que se fala, se ouve, se lê, se escreve etc. molda e é moldado pelas próprias especificidades do contexto em que ele se insere. Quer dizer, transforma-se em inglês glocal, irremediavelmente marcado pelas nuances das práticas situadas de linguagem/letramento que o originam.

Tenho a dizer ainda que a análise dos dados a partir da visão aqui assumida abre brechas para novas vias de orientações teórico-metodológicas que superam as dicotomias entre externo/interno, social/individual, LM/LE etc. que têm marcado, tradicionalmente, as tendências do ensino-aprendizagem de LE, ao longo das últimas décadas. Assim, nesta tese, os aprendizes são concebidos não como meros processadores de ‘input’ ou produtores de ‘output’, mas como sujeitos construtores de aprendizagens, por intermédio de interações sociais situadas na sala de aula de inglês em foco. Nessa esteira,

existe uma conexão explícita e direta entre as interações interpessoais (sociais) e a emergência de funcionamentos intrapessoais (cognitivos) nos processos de aprendizagem da LE, o que nos conduz à ideia de que todo aluno possui a capacidade de aprender, desde que esteja inserido em um contexto que possa fornecer condições favoráveis para que tal aconteça. Por sua vez, o conhecimento entendido como uma co-construção social, deixa claro que ao chegar na sala de aula, o aluno traz consigo os conhecimentos que ele construiu em seu grupo social de origem, que devem ser valorizados, sendo tal realidade a viga mestra de orientação da minha própria prática profissional.

Consoante ao que acabo de afirmar, fazendo remissão ao acompanhamento dos processos de letramentos na aula de inglês investigada, vimos então que a minha proposta inicial não partiu de nenhum manual a ser seguido, golpe a golpe. Ao contrário, foi pautada na responsabilidade de efetuar escolhas (obviamente determinadas pelo extenso e heterogêneo discurso em torno de línguas estrangeiras [interdiscurso], que me constitui enquanto aprendiz e professora de inglês), que tiveram sempre como alça de mira o que já estava apropriado pelos alunos para só então visar a objetivos de aprendizagem relacionados com suas capacidades reais. Como a sala de aula tem sua vida própria, em função da historicidade daqueles que a frequentam, no decurso do tempo desta pesquisa as práticas de letramentos foram definindo e sendo definidas pelas contingências e especificidades do próprio contexto em que essas estavam inseridas.

No entanto, uma análise criteriosa das engrenagens sutis que puseram em marcha o curso de inglês sob escrutínio revela um contrasenso que merece problematização. Ou seja, o curso de inglês objeto deste estudo, marcadamente tradicional, é, em diversos sentidos, incongruente com várias das concepções que foram postuladas e advogadas ao longo deste trabalho (i.e., a ZPD como zona de negociação e, portanto, de tensão, conflitos etc., letramentos protagonistas/crítico/multiletramento/multissemiótico, *globish*), que demandam práticas de linguagem/letramentos não apenas ‘situadas’, mas que extrapolem os intra-muros da escola, conduzindo necessariamente à reflexão crítica e ao engajamento discursivo do aluno na sociedade em que ele vive.

Nesse compasso, diria eu, não há como escapar de uma realidade complexa: a de que a aula de inglês, conforme praticada pela professora, ancorada em sua ideologia própria de alguns anos atrás, ainda está longe de alcançar as concepções advogadas pela pesquisadora que ora escreve este trabalho. Explicando melhor, isso significa entender, como capturou, de forma tão sensível e pertinente, o Prof. Dr. Marcelo Buzato, Membro da Banca de Defesa desta Tese, que esta ‘professora-pesquisadora’ (conforme me auto defini) “viveu a dor e a delícia de estar numa fronteira, entre ensinar e pesquisar, marcada no hífen entre ‘professora’ e ‘pesquisadora’”, tendo que se haver com o desafio de “tentar entender do que era feito esse espaço [a aula de inglês], e que fazer-se, afinal, para ensinar e aprender nele”.

Por outro lado, penso que a configuração marcadamente tradicional do curso de inglês em pauta, por insólito que pareça, foi o que tornou possível detectar os impactos causados pelo letramento escolar no contexto investigado, mostrando-se, a meu ver, como uma grande contribuição para futuras pesquisas, na medida em que fornece elementos contundentes para que professores/pesquisadores, em situações semelhantes, possam minimizar as ‘privações sofridas’ que se mostraram tão presentes neste estudo.

Enfim, nos caminhos e descaminhos trilhados nesta pesquisa, creio que chegamos, aprendizes e eu, a resultados compensatórios, se avaliarmos que meus alunos conseguem hoje transitar entre ‘âmbitos’ de letramentos outrora nunca pisados. Repensando, ainda, a opinião de que o ensino-aprendizagem de inglês deve ser ‘filtrada por uma perspectiva crítica’ (MOITA-LOPES, 2005), posso dizer que, neste estudo, isso parece ter se concretizado, como ilustra, por exemplo, o modo de o nosso aluno refletir a questão: **“Hoje eu já sei pegar ‘uma garrafa’ e já sei pegar também ‘uma bottle’... agora... se o sujeito só sabe português só... não sabe mais nada... ele vai continuar só sabendo pegar ‘uma garrafa’... e mais nada.”** (S: M13). Refletindo, a meu turno, o enunciado apresentado, ainda que sem perder de vista o contexto da ‘geopolítica do inglês’, a mensagem final que gostaria de deixar nesta tese é a seguinte: ***se o sujeito só sabe pegar uma ‘bottle’... só sabe inglês e mais nada...*** em uma suposta interlocução com esse nosso aluno, a quem você daria um quinhão de vantagem?

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 33-45. 287 p.
- ADAMSON, D. **Be our guest:** basic english for hotel staff. Prentice Hall, 1992. 151 p.
- ALLWRIGHT, D. **Observation in the language classroom.** 3rd imp. UK: Longman, 1989. 304 p.
- ANDERSON, A. B.; TEALE, W.H.; ESTRADA, E. Low-income children's preschool literacy experiences: some naturalistic observations. In: COLE, M.; ENGSTRÖM, Y.; VASQUEZ, O. (Ed.). **Mind, culture, and activity.** NY: Cambridge University Press, 1997. p. 313-329. 501 p.
- ASHER, J. J. **Learning another language through actions** – Total Physical Response. 5th ed. California: Sky Oaks Productions, Inc., 1996[1977]. 284 p.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997[1929]. 200 p.
- BAKHTIN, M. Discourse in the novel. In: HOLQUIST, M. (Ed.). **The dialogic imagination:** four essays by M. M. Bakhtin. Trans. by Caryl Emerson and Michael Holquist. 16th printing. Austin: University of Texas Press, 1981/2006[1934-35]. p. 259-422. 444 p.
- _____. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003[1952-53]. 476 p.
- _____. **Questões de literatura e de estética** (A Teoria do Romance). Trad. (do russo) Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec 1975/1988[1934-35]. 440 p.
- _____. **Le freudisme.** Paris: L'Age D'homme, 1980 *apud* FREITAS, M. T. de A. Vygotsky & Bakhtin: um intertexto. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 127. 116p.
- BALL, A. F.; FREEDMAN, S. W. (Ed.) **Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning.** Cambridge University Press, 2004. 362 p.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998[1996]. 168 p.
- BARTON, D. **Literacy:** an introduction to the ecology of written language. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994. 264 p.
- _____. Preface: literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, M.; BARTON, D.; ROZ, I. (Ed.). **Worlds of literacy.** Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993. p. vii– x. 276p.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies:** reading and writing in one community. London: Routledge, 1998. 320 p.

- BATISTA, A. A. G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. 2ª tir. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1997]. 162 p.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. 148 p.
- BAZERMAN, C. Performance textual: localizando a ação à distância. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 115-133. 144 p.
- _____. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 19-46. 167 p.
- BELLACK, A. A. et al. **The language of the classroom**. 2nd Print. NY: Teachers College Press, 1973[1966]. 286 p.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-200. 224 p.
- BLOOME, D. Studying Literacy in the real world. In: BLOOME, D. (Ed.). **Literacy and Schooling**. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1987. 408 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BONINI, A. Textual genres of attendant/client interaction in the hotel industry. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON DISCOURSE, COMMUNICATION AND THE ENTERPRISE, 3, 2005, Rio de Janeiro. *Anais ...* Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2005. CD ROM.
- BORTOLOTTI, N. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 166p.
- BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. 224 p.
- _____. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001[1996]. p. 64-92. 365 p.
- BRETON, J.M Le. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-26. 160 p.
- BRONCKART, J. P. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006. p. 59-91. 260 p.
- _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Ed. EDUC, 1999. 358 p.
- BROWN, D. H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York: Longman, 1994. 479 p.

- CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in english teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999. 216 p.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão; tradução da introdução Gênese Andrade. 4. ed. 3ª. reimp. São Paulo: Edusp, 2008[1989]. 416 p.
- CANEVACCI, M. **Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais**. Tradução Roberta Barni. São Paulo: Studio Nobel: Instituto Cultural Ítalo Brasileiro-Instituto Italiano di Cultura, 1996. 102p. 104 p.
- CARDOSO, Z. C. Check-in: um gênero familiar para recepcionista de hotel. **The Specialist**, v. 24, n. 2, p. 143-153, 2003.
- CARVALHO, M. A. S. R. de. **O papel da Língua Materna na interação professor-aluno de Língua Inglesa**. 2003. 90f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté – UNITAU, Taubaté, SP, 2003.
- CARVALHO, M. T. F. de. Artes visuais no ensino de uma língua estrangeira: uma experiência com a pedagogia de projetos. In: ORDÕES, C. L. (compiladora) **Memórias del Simposio de bilinguismo y educación bilingue en America Latina**. Bogotá, Colombia: Ediciones Unidas, 2007 a. p. 382-388. (Libro eletrônico).
- _____. Artes visuais na educação infantil bilíngue. TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Morιά, 2007b. p. 35-59. 166 p.
- CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004. 192 p.
- CASTANHEIRA, M. L.; CRAWFORD, T.; DIXON, C., & GREEN, J. Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. In: CUMMING, J. J. & WYATT-SMITH, C. M. (Ed.). **Special issue of Linguistics and Education: Analyzing the Discourse Demands of the Curriculum**, 11 (4), 2000. p. 353-400.
- CASTELL, S. de; LUKE, A.; MacLENNAN, D. On defining literacy. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; Egan, K. (Ed.). **Literacy, Society, and Schooling: a reader**. USA: Cambridge University Press, 1986. p. 3-14. 352 p.
- CASTRO, S. T. R. de. Transpondo as barreiras da língua materna na expressão oral (e escrita) em língua estrangeira: um estudo com alunos de inglês de um curso de Letras. In: CASTRO, S. T. R. de. (Org.). **Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2003. p. 67-90. 249 p.
- _____. Aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos escolares: o papel da língua materna no processo. In: SILVA, E. R. da (Org.). **Texto e Ensino**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002. p. 149-159. [p?].
- _____. Aprendendo sobre a aprendizagem de língua estrangeira. 1994. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) LAEL- PUC, São Paulo, 1994.

CELANI, M. A. A. Relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p. 7-32. 343 p.

_____. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142. 216 p.

_____. Afinal o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23. 326 p.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005[1990]. 372 p.

COLE, M. Psicologia sócio-histórico-cultural: algumas considerações gerais e uma proposta de um novo tipo de metodologia genético-cultural. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). **Estudos socioculturais da mente**. Tradução Maria da Graça G. Paiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 161-183. 214 p.

_____. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL, L. C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996[1990]. p. 85-105. 438 p.

COOK-GUMPERZ, J. (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 288 p.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. 248 p.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 139-159. 385 p.

COSTA, S. R. Interação, alfabetização e letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando. In: MELLO, M. C. de; RIBEIRO, A. E. do A. (Org.). **Letramento**: significados e tendências. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p. 13-49. 162 p.

_____. **Interação e letramento escolar**: uma (re)leitura à luz vygotkiana e bakhtiniana. Juiz de Fora: Editora UFJF; São Paulo: Musa Editora, 2000. 112 p.

COSTANZO, W. Reading, writing, and thinking in a age of eletronic literacy. In: SELFE, C.; HILLIGOSS, S. (Ed.). **Literacy and computers**. The complications of teaching and learning with technology. NY: The Modern Language Association of America, 1994. p. 11-21 *apud* Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos.

In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001a. p. 24.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 23-43. 252 p.

CRISTOVÃO, V. L. **L1 co-construindo L2?: o real x o possível**. 1996. 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) LAEL/PUC, São Paulo, 1996.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003[2001]. 246 p.

_____. Introdução: a psicologia num mundo social. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Loyola, 2002[1996]. p. 1-30. 322 p.

_____. O indivíduo e a organização. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Tradução Elisabeth J. Cestari; Mônica S. Martins. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001 [1993]. p. 91-120. 292 p.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Tradução Elisabeth J. Cestari; Mônica S. Martins. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001[1993]. p. 151-167. 292 p.

DE BIAGGI, E. T. K.; STAVALE, D. B. E. Novas rotas para os profissionais de inglês nas áreas de turismo, hotelaria e gastronomia. **New Routes/Disal**. p. 26-31. Jun. 2005.

DELIBO, J. A. **Formação e prática do professor de inglês: repensando o espaço da língua materna**. 1999. 198f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, SP, 1999.

DURANTE, M. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 118 p.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. 8th imp. Oxford, NY: Oxford University Press, 2001[1994]. 832 p.

EMERSON, C. O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Loyola, 2002[1996]. p.139-163. 322 p.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de A. (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 9-18. 272 p.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: McMillan & Collier, 1986. 1037 p.

ERLING, E. J. The many names of English: a discussion of the variety of labels given to the language in its worldwide role. **English Today**. UK: Cambridge University Press. v. 21, n. 1, p. 40-44, January 2005.

_____. **Globalization, english and the german classroom**: a sociolinguistic profile of students of English at the Freie Universität. Berlin, 2004. 282f. Thesis (degree of doctor of Philosophy) Department of Theoretical and Applied Linguistics, University of Edinburgh, 2004.

EVENSEN, L. S. A linguística aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 81-98. 216 p.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 2. ed. Curitiba – PR: Criar Edições, 2006[2003]. 136 p.

_____. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001[1996]. p. 113-126. 365 p.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O; AQUINO, Z. G. O. (Org.). **Oralidade e Escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000[1999]. 128 p.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade** – Dossiê “Letramento”, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez 2002. 326 p.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006. 144 p.

_____. O romance e a representação da heterogeneidade constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001[1996]. p. 127-164. 365 p.

FONSECA, S. M. D. da. Questões dissertativas de provas como um instrumento para o desenvolvimento de leitura e produção escrita no ensino superior. In: LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 119-139. 183 p.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 5ª reimp. Campinas: Papirus, 1997[1993]. p. 121-151. 177 p.

FONTES, M. do C. M. **Produzindo textos em inglês**: de palavra (alheia) em palavra (própria). 1996. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) LAEL/PUC, São Paulo, 1996.

FORTUNA, C.; SILVA, A. S. A cidade do lado da cultura: espacialidades sociais e modalidades de intermediação cultural. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **A globalização e as ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 419-474. 572 p.

FREITAS, M. T. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 26-38. 120 p.

_____. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001[1996]. p.165-187. 365 p.

_____. **Vygotsky & Bakhtin: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000. 168 p.

_____. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 4. ed. Campinas: Editora Papirus, 1999[1994]. 192 p.

GADRIOT-RENARD, H. O inglês: língua franca das instituições internacionais. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 27-32. Entrevista concedida à revista *Hérodote*. 160 p.

GAGLIARDI, E. **Índices do leitor virtual em narrativas escritas infantis**. 1995. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) LAEL/PUC, São Paulo, 1995.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros ‘ismos’ aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 60-83. 111 p.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 274 p.

GEE, J. P. Critical Literacy/Socially Perceptive Literacy: a study of language in action. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Ed.). **Critical Literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators’ Association**. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators’ Association, 2001. p. 15-39. 184 p.

_____. Discourse and sociocultural studies reading. In: KAMIL, M.L. *et al.* **Handbook of Reading Research**. v.III, cap. 14: 195-207, 2000.

_____. **Social Linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. Baskerville, UK: Taylor&Francis, 1996[1990]. 248 p.

GÓES, M. C. R. de. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88. 222 p.

GOETZ, J. P.; LeCOMPTE. **Ethnography and qualitative design in educational research** (Ed.). California: Academic Press, Inc., 1984. 425 p.

GOODY, J. **The logic of writing and the organization of society**. Cambridge University Press: CUP, 1986. 232 p.

_____. **The domestication of the savage mind**. NY: Cambridge University Press, 1977. 192 p.

GOODY, J.; WATT, I. The consequences of literacy. In: GOODY, J. (Ed.). **Literacy in traditional societies**. NY: Cambridge University Press, 1968. p. 27-68. 349 p.

GOULART, C. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 95-112. 120 p.

GRADDOL, D. **English next: why global english may mean the end of 'english as a foreign language'**. UK: Latimer Trend & Company Ltd., 2006. Disponível em: <www.britishcouncil.org.br/elt/downloads/Enext.pdf> . Acesso em: 18 junho 2007.

GRAFF, H. J. **The literacy myth: cultural integration and social structure in the 19th century**. USA: Transaction Publishers, 1991. 397 p.

_____. The legacies of literacy: continuities and contradictions in western society and culture. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; Egan, K. (Ed.). **Literacy, Society, and Schooling: a reader**. USA: Cambridge University Press, 1986. p. 61-86. 352 p.

GREEN, P. Critical literacy revisited. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Ed.). **Critical Literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association**. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association, 2001. p. 7-14. 184 p.

GRIBL, H. Multimodalidade e multissemiótica: breve discussão teórica dos termos em pesquisa de materiais impressos. In: SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA - SILID, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: PUC, 2008, p. 50.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.). **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2001. p. 135-152. 512 p.

HALLIDAY, M. A. K. Literacy and linguistics: a functional perspective. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). **Literacy in Society**. NY: Longman, 1996. p. 339-376. 442 p.

HAMILTON, M.; BARTON, D; ROZ, I. (Ed.). **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993. 276 p.

HASAN, R. Literacy, everyday talk and society. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). **Literacy in Society**. NY: Longman, 1996. p. 377-423. 442 p.

HAVELOCK, E. **The Greek concept of justice: from its shadow in Homer to its substance in Plato**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978. 392 p.

_____. **Origins of western literacy.** Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1976. 88 p.

_____. **Preface to Plato.** Oxford: Basil Blackwell, 1963. 240 p.

HEATH, S. B. The functions and uses of literacy. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; Egan, K. (Ed.). **Literacy, Society, and Schooling: a reader.** USA: Cambridge University Press, 1986a. p. 15-26. 352 p.

_____. Critical factors in literacy development. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Ed.). **Literacy, Society, and Schooling: a reader.** USA: Cambridge University Press, 1986b. p. 209-229. 352 p.

_____. **Ways with words.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 448 p.

_____. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy.** Norwood, N.J: Ablex, 1982. p. 91-117. 267 p.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução à Vygotsky.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Loyola, 2002[1996]. p.199-227. 322 p.

_____. Zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, L.C. (Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996[1990]. p. 341-362. 438 p.

HOLZMAN, L. H. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução à Vygotsky.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Loyola, 2002 [1996]. p. 83-109. 322 p.

HORNBERGER, N. H. Language and education. In: McKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). **Sociolinguistics and language teaching.** Cambridge University Press, 2001. p. 449-473. 496 p.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning-centred approach.** NY: Cambridge University Press, 1987. 192 p.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching world englishes and english as a lingua franca. **Tesol Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 157-181, March 2006.

JOHN-STEINER, V. The road to competence in an alien land: a vygotskian perspective on bilingualism. In: WERTSCH, J. (Ed.). **Culture, communication & cognition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 348-371. 392 p.

KACHRU, B. B. **The other tongue: English across cultures.** 2nd ed. Urbana: University of Illinois Press, 1992. 416 p.

KEANE, L. **International restaurant english.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 173 p.

KERN, R. **Literacy and language teaching.** New York: Oxford University Press, 2000. 358 p.

KLEIMAN, A. B. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 209-225. 287 p.

_____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3ª reimp. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001[1995]. 294 p.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 173-203. 232 p.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000[1997]. 124 p.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000[1993]. 120 p.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Loyola, 2002[1996]. p. 111-137. 322 p.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-147. 280 p.

_____. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada & contemporaneidade**. S. Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 25-37. 352 p.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 160 p.

LANTOLF, P. J. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, P. J. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. New York: Oxford University Press, 2000. p.1-26. 296 p.

LAVE, J.; WENGER, E. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Loyola, 2002[1996]. p. 165-173. 322 p.

LEFFA, V. J. A Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36. 120 p.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos de linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. 342 p.

LIER, L. v. **Interaction in the language curriculum**: awareness, autonomy and authenticity. London: Longman, 1996. 264 p.

_____. **The use of L1 in L2 classes**. Published in Babylonia (Switzerland), 1995.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 8th imp. Oxford, NY: Oxford University Press, 1998[1993]. 233 p.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. Tradução Maria Lúcia Machado. 7. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1989[1987]. 296 p.

LOPES-ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidade de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, M. A. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 19-40. 183 p.

LUKE, A. Genres of power? Literacy education and the production of capital. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). **Literacy in society**. NY: Longman, 1996. p. 308-338. 442 p.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: CIPOLLA-NETO, J. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001[1934]. p. 39-58. 228 p.

_____. Cultural differences in thinking. In: COLE, M.; COLE, S. (Ed.). **The making of mind**: a personal account of Soviet Psychology. 5 ed. USA: Harvard University Press, 1979/1994[1934]. p. 59-80. 240 p.

LURIA, A. R. Vygotsky. In: COLE, M.; COLE, S. (Ed.). **The making of mind**: a personal account of Soviet Psychology. 5 ed. USA: Harvard University Press, 1994[1979]. p. 38-58. 240 p.

MACEDO, M. do S. A. N. **Interações nas práticas de letramento**: o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 318 p.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166. 224 p.

_____. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001[1996]. p. 225-271. 365 p.

MAHER, T. M. Do Casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94. 252 p.

McKAY, S. L. Literacy and Literacies. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge University Press, 2001. p. 421-445. 496 p.

_____. **Agendas for second language literacy**. NY: Cambridge University Press, 1993. 169 p.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 17-33. 185 p.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001a. p. 23-50. 192 p.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001b. 136 p.

MARTINS, G. de A. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2006. 106 p.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. 256 p.

MELLO, A. A. Crítica de música: caracterização do gênero para leitura e escrita na escola. In: LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 19-40. 183 p.

MELLO, M. C. de; RIBEIRO, A. E. do A. (Org.). **Letramento: significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004. 136 p.

MERCER, N. Neo-Vygotskian theory and classroom education. In: STIERER, B.; MAYBIN, J. (Ed.). **Language, literacy and learning in educational practice: a reader**. UK: Multilingual Matters Limited, 1994. p. 92-109. 264 p.

MINICK, N. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a 'thinking and speech' (pensamento e linguagem). In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Loyola, 2002[1996]. p. 31-59. 322 p.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176. 224 p.

MOITA-LOPES, L. P. da; ROJO, R. H. R. Linguagem, códigos e suas tecnologias. In: **Brasil/DPEM Orientações curriculares do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-59.

MOITA-LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. S. Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.13-42. 280 p.

_____. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio "**Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação**", patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005. Inédito.

_____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002. 232 p.

_____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** 3ª reimp. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001[1996]. 192 p.

MOLL, L. C. Apresentação. In: MOLL, L. C. (Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996[1990]. p. 3-28. 438 p.

MOLL, L. C.; GREENBERG, J. B. A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução. In: MOLL, L.C. (Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 [1990]. p. 313-339. 438 p.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP & A, 2006. 245 p.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

NEWMAN, F.; HOLZMAN (Org.). **Lev Vygostky: cientista revolucionário.** Tradução Marcos Bagno. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002[1993]. 242 p.

NINCAO, O. S. **Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuiú e o sapo: biletamento, identidade e política linguística na formação continuada de professores Terena.** 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem-IEL, UNICAMP, Campinas-SP, 2007.

NUNAN, D. **Second language teaching & learning.** Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999. 330 p.

_____. **Research methods in language learning.** NY: Cambridge University Press, 1992. 261p.

_____. **Language teaching methodology: a text book for teachers.** London: Prentice Hall, 1991. 279 p.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, P. J.. **Sociocultural theory and second language learning.** New York: Oxford University Press, 2000. p. 51-78. 296 p.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 15-43. 224 p.

_____. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001[1997]. 112 p.

PAHL, K.; ROWSELL, J. (Ed.). **Literacy and education: understanding the New Literacy Studies in the classroom.** London: Paul Chapman Publishing, 2005. 173 p.

PEDROSA, M. C. N. S. **As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de português: caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos.** São Paulo,

2006. 231f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) LAEL/PUC, São Paulo, 2006.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L. P. da.(Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 67-84. 280 p.

_____. **The Cultural Politics of English as an International Language**. Londres: Longman, 1994. 376 p.

PIESCO, P. **O discurso da sala de aula e o processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 1999. 171f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) LAEL/PUC, São Paulo, 1999.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50. 222 p.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2000[?]. 319 p.

POLONIA, E. **English for hotel personnel**. Caxias do Sul: EDUCS, 1990. 340 p.

QUAST, K. **A língua materna como recurso mediacional na aprendizagem de língua estrangeira**. 2003. 162f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Taubaté- UNITAU, Taubaté, SP, 2003.

RAJAGOPALAN. K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN. K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159. 160 p.

_____. Resposta aos meus debatedores. In: SILVA, F. L. da; RAJAGOPALAN. K. (Org.). **A linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 166-231. 232 p.

_____. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 144 p.

_____. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.). **Inglês como língua estrangeira**: identidade, práticas e textualidade. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2001. p. 79-90. 512 p.

RATNER, C. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto alegre: Artes Médicas, 1995[1991]. 318 p.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. São Paulo: Vozes, 2000[1995]. 138 p.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Linguagem e identidade**. Campinas: FAEP/UNICAMP, 1998. p. 213-230. 384 p.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

p. 9-29. 287 p.

_____. **Alfabetismo e atitudes**. 2. ed. Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 2002[1999]. 256 p.

_____. A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In: _____(Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 45-62. 224 p.

RIOS, G. V. **Literacy discourses in two socio-economically differentiated neighbourhoods in Brazil: a study in situated literacies and critical discourse analysis**. England, UK, 2002. 345 f. Tese (Doutorado) Department of Linguistics and Modern English Language. Lancaster University, 2002.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 1-34. 166 p.

ROEBUCK, R. Subjects speak out: how learners position themselves in a psycholinguistic task. In: LANTOLF, P. J. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. New York: Oxford University Press, 2000. p. 79-95. 296 p.

ROJO, R. H. R. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007 a. p. 339-360. 360 p.

_____. **Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas**, 2007b. Mímeo, inédito.

_____. Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramentos possíveis. In: COSTA VAL, M. G.; ROJO, R. H. R. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que ensinam os livros didáticos?** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007 (a sair).

_____. Relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas, Belo Horizonte, MG: **CEALE, Rede Nacional de Centros de Formação Continuada, MEC**, 2006 a, v. 1, 60 p.

_____. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 253-274. 280 p.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207. 296 p.

_____. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil – História e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001a. p. 163-186. 200 p.

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001b. p. 51-74. 192 p.

_____. Enunciação e interação na ZDP: do *non sense* à construção dos gêneros de discurso. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001c. p. 89-106. 222 p.

_____. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 3ª reimp. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001[1995]. p. 65-89. 294 p.

_____. Letramento escolar: construção de saberes ou de maneiras de impor o saber? In: **CONFERENCE FOR SOCIOCULTURAL RESEARCH**, 3, 2000, Campinas. **Caderno de Resumos**. Campinas: UNICAMP.

_____. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 121-171. 232 p.

_____. Turning points: emergent literacy in sócio-historical approaches. In: WERTSCH, J.V. e RAMÍREZ, J.D. (Ed.). **Literacy and other forms of mediated action**. Madri: Fundación Infancia y Aprendizage, 1994. p. 197-202. 207 p.

_____. Linguagem oral *versus* linguagem escrita: “o que se perde na escrita é o corpo”. In: ROJO, R. H. R.; CUNHA, M. C.; GARCIA, A. L. M. (Org.). **Fonoaudiologia e linguística**. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1991. p. 35-49.[p?]

_____. & SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)Curso**, v. 5, p. 0603/06, 2006.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (Green, Dixon, Lin, Floriani, and Bradley). 2.ed. Constructing literacy in classroom: literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, H. (Ed.). **Redefining student learning: roots of educational change**. Norwood, NJ: Ablex, 1994. 330 p.

SANTANA, L. M. A. T. **Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas**. 2007. 186f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Departamento de LE e Tradução da Universidade de Brasília, Brasília -DF, 2007.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 111 p.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 174 p.

SBALQUEIRO, A. **A variação dos pronomes possessivos de 2ª. e 3ª. pessoas em redações de alunos de uma escola pública de Curitiba**. 2005. 120f. Dissertação

(Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

SCHAFFER, H. R. Episódios de envolvimento conjunto como contexto para o desenvolvimento. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Loyola, 2002[1996]. p. 293-326. 322 p.

SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Conferência proferida durante o **Colóquio com Bernard Schneuwly**. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2005. Mimeo, inédito.

_____. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras. Tradução Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2004. p. 129-147. 320 p.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S.; DOLZ, J. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale". Mimeo, inédito, 2005, *apud* ROJO, R. H. R. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007 a. p. 346.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Harvard University Press, 1981. 360 p.

SEABRA, D. M. **A sócio-construção da leitura em língua estrangeira sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento**. 2007. 86f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) IEL/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SEIDLHOFER, B. Key concepts in ELF: english as a lingua franca. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 59, p. 339-341, 2005.

_____. **A concept of international English and related issues: from 'real english' to 'realist English'?** Strasbourg: Council of Europe, 2003. 28p. Disponível em: <www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/SeidhoferEN.pdf. > Acesso em: 06/07/2007.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. 4th imp. NY: Oxford University Press, 1997[1989]. 276 p.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169-190. 280 p.

_____. Construindo com a escrita "outras cenas de fala". In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134. 192 p.

_____. Introdução. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística**

aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 7-19. 216 p.

SIGNORINI, I.; DIAS, R. M. 'Até agora, só ferrada, cara!': o cognitivo, o afetivo e o motivacional na alfabetização de jovens e adultos. In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos e formação do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 75-102. 280 p.

SILVA, A. da. **Era uma vez... o conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira:** o gênero como instrumento. 1997. 176f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) LAEL/ PUC-SP, 1997.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. Introdução. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. 5ª reimp. Campinas: Papyrus, 1997[1993]. p. 9-13. 177 p.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. 5ª reimp. Campinas: Papyrus, 1997[1993]. p. 65-100. 177 p.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 128 p.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113. 287 p.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002[1998]. 125 p.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação** - Dossiê "Letramento", Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. 326 p.

SOUSA SANTOS, B. de. Os processos da globalização. In: _____. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 85-102. 572 p.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997[1987]. 94 p.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Londres, 5 (2): May 2003.

_____. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: STREET, B. V. (Ed.). **Literacy and Development:** ethnographic perspectives. London and New York: Routledge, 2001. 228 p.

_____. **Social Literacies:** critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman, 1995. 184 p.

_____. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984. 256 p.

SZUNDY, P. T. C. **Zona de desenvolvimento proximal**: uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores (no prelo).

TERRA, M. R. O papel de letramentos em L1 nas práticas de letramento em L2: analisando as interações em eventos de transletramento na aula de inglês. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA – **SePLA**, 4, 2008, Taubaté, SP. *Anais ...* Taubaté, SP: UNITAU, 2008a. CD ROM.

_____. 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. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008b, p. 169-192.

_____. Letramentos em LM e seus efeitos nas práticas de letramento em LE: entraves ou recursos? In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA - **InPLA**, 16, 2007, São Paulo. **Caderno de Resumos**. São Paulo: LAEL/PUC-SP. p. 171

_____. A língua materna alavancando mecanismos de socialidade em curso de inglês para hotelaria. **Revista Intercâmbio**, LAEL/PUC-SE, v. XIV, 2005. CD-ROM.

_____. Língua Materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Unicamp/IEL, v. 43(1), p. 97-113, jan./jun. 2004.

_____. **Inglês para hotelaria**: repensando as implicações e aplicações da língua materna na aprendizagem de línguas estrangeiras. 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Taubaté – UNITAU, Taubaté, SP, 2003.

TEZZA, C. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001[1996]. p. 273-303. 365 p.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988. 149 p.

THARP, R.; GALLIMORE, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L.C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 [1990]. p. 171-199. 438 p.

THOMPSON, J. B. A. **Mídia e a Modernidade**: uma Teoria Social da Mídia. Tradução Wagner Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 2002[1998]. 264 p.

TÔRRES, M. E. A. C. **Expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local**: cooperação e conflito. 2003. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L.C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996[1990]. p. 151-168. 438 p.

VEER, v. d. R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução Cecília C. Bartalotti. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999[1996]. 479 p.

VYGOTSKY, L. S. O domínio sobre a memória e o pensamento/ instrumentos e símbolos. In: COLE, M. et al. (Ed.). **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a[1930]. p. 51-68. 207 p.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M. *et al* (Ed.). **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a[1935]. p. 103- 119. 207 p.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b[1934]. 216 p.

WELLS, G. Dialogic inquiry in education: building on the legacy of Vygotsky. In: WELLS, G. & CLAXTON, G. (Ed.) **Learning for Life in the 21st Century**: Sociocultural Perspectives on the Future of Education. Oxford, UK: Blackwell Publishers, 2002. 320 p.

WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P. L. S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Loyola, 2002[1996]. p. 83-109. 322 p.

WERTSCH, J. V.; SMOLKA, A. L. B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Tradução Elisabeth J. Cestari e Mônica S. Martins. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001[1993]. p. 121-147. 292 p.

WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). **Estudos socioculturais da mente**. Tradução Maria da Graça G. Paiva. Porto alegre: ArtMed, 1998. p. 56-71. 214 p.

_____. **Voices of the mind**: a sociocultural approach to mediated action. 4. ed. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1997[1991]. 182 p.

_____. A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In: MOLL, L.C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996[1990]. p. 107-120. 438 p.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. Thousand Oaks: Sage, 1994. 192 p.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Olá, pessoal, como muitos de vocês sabem, sou doutoranda em Linguística Aplicada na Unicamp. Estou pesquisando sobre **práticas de leitura e escrita**. Peço que vocês preencham este questionário e assim estarão me dando uma grande ajuda na realização do meu trabalho. Basta ler atentamente as questões abaixo e colocar “x” na frente das alternativas (podem ser marcados quantos “x” forem necessários para cada questão). Não existe **certo ou errado**, ou seja, o meu interesse é conhecer – **única e exclusivamente** - os usos que vocês fazem da leitura e da escrita.

Obrigada pela sua valiosa colaboração!

Márcia Regina Terra

NOME _____ idade: _____

1. Quais os materiais escritos que você possui em sua residência?

Materiais escritos	Marcar 'x'	Materiais escritos	Marcar 'x'
Album de família/ fotografia		Bíblia, livros sagrados ou religiosos	
Agenda de telefone/endereços		Dicionário	
Calendário/folhinha		Enciclopédia	
Livros didáticos		Revistas (veja, Exame, Época etc.)	
Livros infantis		Revistas (Tititi, Minha Novela etc.)	
Livros de literatura/romances		Revistas em quadrinhos/ gibis	
Livros de receitas de cozinha		Guias de ruas e serviços	
Livros técnicos		Catálogos ou lista telefônica	
Jornais		Letras de músicas	
Bulas de remédios		Manuais de instrução	
Não tem nenhum desses materiais ()			
Outros () quais?			

2. Práticas culturais que você participa na sua comunidade

Práticas culturais	Marcar 'x'		
	sempre	às vezes	nunca
Assistir noticiário na TV			
Assistir outros programas na TV			
Ouvir noticiário no rádio			
Ouvir outros programas no rádio			
Ir a exposições e feiras de arte			
Ir a shows de música e dança			
Ir a rodeios			
Alugar filmes dublados em locadora			
Alugar filmes legendados em locadora			
Ir ao cinema			
Ir ao teatro			

Ir a museus			
Ir à igreja			
Cursos bíblicos			
Novenas, terços etc.			
Catecismo			
Cursos para batizados, noivos etc.			
Reuniões de clube ou grupo esportivo			
Reuniões de sociedade de amigos do bairro			
Participa de grupo de música, dança, teatro etc.			
Reuniões de Sindicato			
Comícios de Partido político			
Reuniões de Cooperativas			
Reuniões de Ongs			
Outros () quais?			

3. Como você se mantém informado sobre assuntos da atualidade?

Meios de informação	Marcar 'x'
Televisão	
Rádio	
Jornal	
Internet	
Revistas	
Conversas com parentes, amigos	
Conversas com colegas de trabalho	
Conversas com colegas da escola	
Orientação do seu sindicato	
Reuniões da associação de moradores	
Cartazes, anúncios colocados nas ruas da cidade	
Reuniões na igreja	
Gosta e discute sempre assuntos da atualidade	
Gosta e discute de vez em quando assuntos da atualidade	
Não gosta e não discute assuntos da atualidade	
Outros () quais?	

4. Gosto pela leitura e escrita

Você gosta de ler?	Marcar 'x'	Você gosta de escrever?	Marcar 'x'
Não gosto		Não gosto	
Gosto muito		Gosto muito	
Gosto mais ou menos		Gosto mais ou menos	
Não sabe dizer		Não sabe dizer	

5. Na sua opinião, a 'leitura' e a 'escrita'

LEITURA	MARCAR 'X'	ESCRITA	MARCAR 'X'
Prejudica o desenvolvimento da pessoa		Prejudica o desenvolvimento da pessoa	
Não interfere no desenvolvimento da pessoa		Não interfere no desenvolvimento da pessoa	

Ajuda mas não é essencial para o desenvolvimento da pessoa		Ajuda mas não é essencial para o desenvolvimento da pessoa	
É essencial ao desenvolvimento		É essencial ao desenvolvimento	
Não sabe dizer		Não sabe dizer	

6. Práticas de leitura e escrita que você realiza sem dificuldade no dia-a-dia

Práticas de leitura e escrita	Marcar 'x'		
	sempre	às vezes	nunca
Ler a Bíblia, livros sagrados ou religiosos			
Ler anúncios, panfletos, distribuídos na igreja			
Ler jornais			
Ler revistas de informação semanal (Veja, Época etc.)			
Ler revistas de fofocas e novelas (Caras, Contigo etc.)			
Ler revistas especializadas (informática, saúde etc.)			
Ler livros didáticos			
Ler livros literários/romances			
Ler livros técnicos, teóricos			
Ler ou escrever receitas			
Ler bulas de remédios			
Ler rótulos de materiais			
Ler catálogos, listas, guias			
Ler manuais de instruções			
Ler ou escrever cartas/ bilhetes/ recados			
Ler tarefas do trabalho			
Escrever tarefas do trabalho			
Fazer trabalhos escolares			
Ajudar os filhos a fazer tarefa escolar			
Ler histórias em voz alta para os filhos			
Contar histórias para os filhos (sem ler)			
Ler folhetos, letreiros, cartazes			
Ler/ consultar 'sites' ou páginas da 'internet'			
Digitar trabalhos no computador			
Ler ou escrever <i>emails</i>			
Ler, consultar, retirar livros em biblioteca			
Ler letras de músicas			
Preencher cheque			
Preparar uma lista do que precisa comprar			
Verificar a data de vencimento dos produtos que compra			
Comparar preços de produtos antes de comprar			
Procurar as ofertas da semana em folhetos e jornais			
Comprar a prazo com crediário			
Pagar contas em bancos ou casas lotéricas			
Realizar depósitos ou saques em caixas eletrônicos			
Anotar suas dívidas e despesas			
Controlar saldos e extratos bancários			
Ler manuais para instalar aparelhos domésticos			
Achar um número de telefone no catálogo			
Achar alguma informação na <i>internet</i>			
Reclamar/elogiar por escrito para alguma empresa sobre serviços e produtos que adquiriu			
Achar palavras no dicionário			

Usar agenda para marcar compromissos			
Escrever lista de coisas que você precisa fazer			
Escrever diário pessoal			
Escrever histórias, poesias, letras de música (de sua autoria)			
Ler correspondência impressa quando chega em casa			
Não costuma ler ()			
Não costuma escrever ()			
Outros () quais?			

7. Quais os tipos de materiais que você escreve ou lê no trabalho?

Materiais que você escreve ou lê	Marcar 'x'				
	lê	escreve	sempre	às vezes	nunca
Bilhetes e recados					
Comandas					
Cardápios					
Relatórios					
Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas					
Formulários					
Cartas, ofícios, memorandos					
Receitas de comidas					
Receitas de bebidas					
Ordem de serviço					
Pedidos de materiais					
Lista de hóspedes					
Anúncios, instruções, comunicados colocados no quadro de avisos da empresa					
Rótulos de produtos de limpeza					
Rótulos de bebidas e alimentos					
Emails					
Instruções de como operar equipamentos					
Avisos para hóspedes colocados nos apartamentos					
Regulamento do hotel					
Nenhum destes					
Outros () quais?					

8. Quais os equipamentos que utiliza no trabalho?

Equipamentos	Marcar 'x'	equipamentos	Marcar 'x'
Calculadora		Computador	
Metro, fitas métricas, réguas, contadores, cronômetros etc.		Fax	
Medidores, balanças		Fotocópias, xerox	
Equipamentos eletrônicos		Máquina registradora	
Filmadora, câmera fotográfica		TV/ vídeo/ DVD	
Máquinas em geral		Nenhum destes	
Outros () quais?			

9. Quais as atividades que realiza no trabalho?

Atividades no trabalho	Marcar 'x'	Atividades no trabalho	Marcar 'x'
Trabalho em equipe		Supervisão do trabalho de outras pessoas	
Atendimento aos hóspedes		Participação em treinamento na empresa	
Participação em reuniões para planejar e avaliar o trabalho		Participação em congresso ou feiras	
Outros () quais?			

10. Atividades que já realizou sem dificuldades para buscar emprego

Atividades p/ buscar emprego	Marcar 'x'	Atividades p/ buscar emprego	Marcar 'x'
Preencher fichas de emprego		Procurar emprego em anúncios	
Ser entrevistado para trabalhar		Procurar emprego na internet	
Preparar currículo para se candidatar ao emprego		Participar de concursos ou testes	
Participar de cursos preparatórios para concursos ou testes		Procurar agência de emprego	
Outros () quais?			

11. Participação em cursos e treinamentos

Participação em cursos e treinamentos	Marcar x'
Quantos cursos você fez nos últimos 5 anos?	Marcar x'
Nunca fez curso	
Não fez nenhum (nos últimos 5 anos)	
Está fazendo	
Fez apenas 1	
Fez de 2 a 5	
mais de 5	
Você realizou o curso para:	Marcar 'x'
Conseguir um emprego	
Conseguir um emprego melhor	
Para melhorar no próprio emprego	
Para desenvolvimento pessoal	
Outros motivos () quais?	
Tema do curso	Marcar 'x'
Informática	
Hotelaria	
Idioma estrangeiro	
Jardinagem	
Outros () quais?	
Quem financiou o curso?	Marcar 'x'
Você mesmo(a) ou seus parentes	
Amigos	
A empresa	
O curso era gratuito	

Outros () quais?

12. Práticas escolares

	Marcar 'x'
Está estudando na escola atualmente?	Sim () Não ()
Faz quantos anos que parou de estudar na escola?	
Por que parou de estudar?	Para trabalhar () Para ajudar a família () Não tinha escola onde eu vivia () Não gostava de estudar ()

Outros () quais?

Grau de Escolaridade	Marcar 'x'
Primário	1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano ()
Fundamental	5ª série () 6ª série () 7ª série () 8ª série ()
Ensino Médio	1º ano () 2º ano () 3º ano ()
Supletivo 1º grau	5ª série () 6ª série () 7ª série () 8ª série ()
Supletivo 2º grau	1º ano () 2º ano () 3º ano ()
Superior	Completo () incompleto ()

13. Atividades realizadas na escola

Atividades na escola	Marcar 'x'	Atividades na escola	Marcar 'x'
Copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro		Passar o caderno a limpo para a professora dar nota	
Escrever várias vezes as palavra que você errou		Responder questionário ou fazer exercícios	
Fazer resumos de textos		Fazer prova escrita	
Escrever 'ditados'		Fazer prova oral	
Estudar e preparar-se para provas e avaliações		Pesquisar assuntos em revistas, jornais, enciclopédias	
Escrever redação ou trabalhos		Fazer trabalho em grupo	
Ler em voz alta		Copiar textos de livros, apostilas, etc	
Fazer dever de casa		Decorar tabuada	
Pesquisar em bibliotecas		Decorar verbos	
Estudar livros didáticos		Ler outros livros	
Estudar a cartilha		Apresentar seminários e trabalhos	
Estudar no caderno		Pesquisar na internet	
Anotar enquanto o professor dá aula		Participar de debates e discussões	
Nenhum desses ()			
Outros () Quais?			

14. Como você avalia a sua capacidade de ler e de escrever?

Capacidade de ler	Marcar 'x'	Capacidade de escrever	Marcar 'x'
Incapaz de ler		Incapaz de escrever	
Lê com muita dificuldade		Escreve com muita dificuldade	
Lê com alguma dificuldade		Escreve com alguma dificuldade	
Lê sem nenhuma dificuldade		Escreve sem nenhuma dificuldade	
Não sabe dizer		Não sabe dizer	

15. Na sua opinião, a sua capacidade de ler e de escrever

Capacidade de ler	Marcar 'x'	Capacidade de escrever	Marcar 'x'
Ajuda muito nas minhas tarefas do dia-a-dia		Ajuda muito nas minhas tarefas do dia-a-dia	
Ajuda muito nas minhas tarefas no trabalho		Ajuda muito nas minhas tarefas no trabalho	
Ajuda mais ou menos nas atividades que realizo		Ajuda mais ou menos nas atividades que realizo	
Nem ajuda nem atrapalha as atividades que realizo		Nem ajuda nem atrapalha as atividades que realizo	
Atrapalha um pouco a realização das minhas atividades		Atrapalha um pouco a realização das minhas atividades	
Atrapalha muito a realização das minhas atividades		Atrapalha muito a realização das minhas atividades	
Não sabe dizer		Não sabe dizer	

16. Quando precisa lembrar-se de compromissos, contas a pagar e receber ou atividades familiares, você costuma?

Planejamento de atividade	Marcar 'x'	Planejamento de atividade	Marcar 'x'
Memorizar		Anotar em pedaços de papel	
Marcar em folhinhas e calendários		Usar agenda	
Anotar em programas de computador		Não precisa/costuma lembrar-se de compromissos	
Outros () quais?			

17. Os seus pais sabem/sabiam ler e escrever?

MÃE	Marcar 'x'	PAI	Marcar 'x'
Não sabe/sabia ler		Não sabe/sabia ler	
Sabe/sabia ler mais ou menos		Sabe/sabia ler mais ou menos	
Sabe/sabia ler bem		Sabe/sabia ler bem	
Não sabe/sabia escrever		Não sabe/sabia escrever	
Escreve(ia) mais ou menos		Escreve(ia) mais ou menos	
Escreve(ia) bem		Escreve(ia) bem	
Não sabe dizer		Não sabe dizer	