

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

**Leitura em Inglês no Ensino Médio:
uma análise da atividade de leitura na escola
e sua relação com a comunicação mediada por
novas tecnologias**

Táise Figueira Motta

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Letras.

São Paulo
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

**Leitura em Inglês no Ensino Médio:
uma análise da atividade de leitura na escola
e sua relação com a comunicação mediada por
novas tecnologias**

Táise Figueira Motta

Dissertação de Mestrado apresentada à
Banca Examinadora da Universidade
de São Paulo como exigência parcial
para obtenção do título de mestre em
Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Walkyria Monte Mór

Agência Financiadora: CNPq

São Paulo
2007

Aos meus avós maternos
Albertina e Antonio

Agradecimentos

Às professoras que me permitiram assistir às suas aulas e aos alunos que responderam ao questionário, contribuições preciosas que tornaram possível o desenvolvimento desta pesquisa.

À Walkyria Monte Mór pela orientação precisa e cuidadosa e pela indicação de leituras que ajudaram a transformar a minha visão de mundo.

À Elizabeth Harkot-de-La-Taille e Lynn Mario Trindade Menezes de Souza pelas sugestões por ocasião do Exame de Qualificação.

À Maria Aparecida de Oliveira Silva pela chance de aprendizado contínuo.

Aos companheiros da pós-graduação, com os quais tenho a oportunidade de compartilhar conhecimento e amizade, e em especial, Ana Paula Martinez Duboc e Renata M. R. Quirino de Sousa.

Aos meus pais, Zelma Azevedo Figueira e Gildo Rebello Motta, pela oportunidade que me ofereceram de estar no mundo.

Agradeço ainda a colaboração de Carolina e Estevão, por esclarecerem dúvidas sobre as práticas que “rolam” no universo adolescente.

Ao apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil - pela concessão da bolsa de estudos.

BANCA EXAMINADORA

Resumo

Esta pesquisa focaliza práticas e eventos de letramento observados no ensino de leitura em inglês de duas escolas do Ensino Médio (uma pública e outra particular). A partir da análise interpretativa de vários excertos de exercícios, de fragmentos de entrevista gravada em áudio com as professoras e de depoimentos de alunos, colhidos por meio de questionário, identificamos concepções de linguagem e de educação semelhantes nas duas escolas investigadas. Verificamos também regularidades no que diz respeito ao paradigma de aprendizado *curricular*, presente nas duas escolas, assim como notamos contradições entre o que é realizado nas escolas e as práticas de leitura e de aprendizado *interativo* desenvolvido pelos alunos fora da escola, possibilidades geradas a partir de novas tecnologias de informação e comunicação.

Por entender que a abordagem qualitativa seja a mais adequada aos objetivos propostos, convivemos com a realidade da sala de aula para a coleta de dados, utilizando procedimentos e instrumentos característicos da pesquisa de cunho etnográfico. Por meio de triangulação das informações obtidas, selecionamos práticas e eventos de letramento significativos para uma análise interpretativa, apoiando-nos em teorias de base sociológica postuladas na década de 1990, como a do Letramento Crítico (*Critical Literacy*), concepção desenvolvida sob o termo guarda-chuva de Novos Letramentos (*New Literacy Studies*). Também adotamos os Multiletramentos (*Multiliteracies*), cujo foco está centrado em dois aspectos das sociedades contemporâneas: primeiro, a interação de fronteiras lingüísticas e culturais dentro de e entre sociedades, e, segundo, a multimodalidade, múltiplos modos de construção de significado, envolvendo o lingüístico, o visual e o sonoro, dentre outros meios semióticos que integram a crescente tendência de textos mediados por novas tecnologias.

Nas duas instituições participantes dessa pesquisa observamos práticas e eventos de letramento similares, apontando para uma concepção de educação e de linguagem convencionais que não correspondem às necessidades da sociedade contemporânea que integra globalmente a produção e a distribuição de palavras, sons e imagens,

interativamente. Portanto, o resultado das análises indica uma necessidade de revisão nas concepções de leitura, aprendizagem, linguagem e de conhecimento estabelecidas nas escolas, de modo a promover a re-estruturação e a adequação de práticas que correspondam às exigências da sociedade pós-industrial, fundada em novas tecnologias de informação e comunicação.

Palavras-chave: **leitura, letramento crítico, multiletramentos, tecnologias de informação e comunicação, língua inglesa.**

Abstract

The focus of this research is on literacy practices and literacy events observed for the teaching of reading in English in two high schools (a private one and a public one). Analyzing several excerpts of exercises, fragments of the interviews held with the teachers as well as the answers of the students to a questionnaire, we have identified similar conceptions of language and education in both schools. We have also observed regularities related to the *curricular* learning paradigm that dominates both institutions, as well as contradictions between the practices developed inside the school and the practices that take place out-of-school, through an *interactive* learning paradigm enabled by information and communication technologies.

A qualitative approach is adopted as well as the procedures that belong to ethnographic research, since the instruments are best suitable to the objectives proposed by a research that requires participation and observation about literacy practices and events that take place in the classrooms. The data collected and triangulated supplied information to interpretive analyses through the lenses of a sociological perspective developed in the 1990's known as *Critical Literacy*, an approach to literacy designed under the umbrella term of *New Literacy Studies*. We also use the concept of *Multiliteracies*, which focuses on two key aspects of contemporary societies: first, the interaction of cultural and linguistic boundaries within and between societies and second, multimodality, multiple modes of meaning making: linguistic, visual, auditory among other semiotic media that are an increasing tendency in texts mediated by new technologies.

We have observed similar literacy practices and events in both institutions indicating that conventional conceptions of education and language that have been used to the teaching of reading in English do not correspond to the needs of a networking society that integrates globally the production and distribution of words, sounds and images interactively. The research analyses indicate the need of a revision in the concepts of reading, learning, language and knowledge that have been used in schools in order to re-

structure and adequate the practices to the demands of a post-industrial society based on information and communication technologies.

Keywords: **reading, critical literacy, multiliteracies, information communication technology, English language.**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	2
DESCRIÇÃO DAS COMUNIDADES INVESTIGADAS.....	3
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	7
CAPÍTULO 1. AS MUDANÇAS TEÓRICAS NA CONCEPÇÃO DE LEITURA	10
1.1 DUAS VISÕES SOBRE LEITURA E TEXTO	10
1.2 EXPANSÃO DO CONCEITO DE LETRAMENTOS PARA MULTILETRAMENTOS.....	26
CAPÍTULO 2: A LEITURA NA ESCOLA.....	31
2.1 OS MODELOS DE LEITURA ADOTADOS PELAS ESCOLAS INVESTIGADAS	31
2.1.1 A PRÁTICA DE LEITURA COMO EXERCÍCIO DE PRONÚNCIA	33
2.1.2 A LEITURA COMO PRÁTICA DE TRADUÇÃO	43
2.1.3 A LEITURA COMO IDENTIFICAÇÃO DE INFORMAÇÃO	55
2.2 DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: CONTRADIÇÕES OBSERVADAS NA INVESTIGAÇÃO.....	62
2.2.1 A PRÁTICA DE LEITURA, A AGÊNCIA DAS PROFESSORAS E A SUA INTERAÇÃO COM OS ALUNOS.....	62
2.2.2 POSIÇÃO DE LEITURA E POSIÇÃO DE SUJEITO.....	74
CAPÍTULO 3. A LEITURA NA SOCIEDADE	81
3.1 LEITURA E APRENDIZADO NA INTERNET.....	82
3.2 ACESSO À INTERNET	100
3.3 LER E ESCREVER DENTRO E FORA DA ESCOLA: COMPARAÇÕES E CONTRADIÇÕES ..	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
SUMÁRIO DE ANEXOS E APÊNDICES	134
ANEXOS.....	135
APÊNDICES.....	153

Introdução

Há uma tendência no meio acadêmico de acolher a idéia de que a sociedade ocidental está assentada sobre conhecimentos acumulados e registrados por escrito. Esses conhecimentos, considerados patrimônio comum da humanidade, são transmitidos de geração a geração pela escola, por meio de práticas e eventos de letramento, cuja finalidade é a de fornecer aos sujeitos os meios necessários para a apropriação de bens culturais.

Contudo, admite-se também que o conhecimento está condicionado historicamente pelos modos de produção da existência, pelos valores dominantes e pelas dinâmicas de circulação da cultura e, desta maneira, as práticas educacionais não podem ser as mesmas em todos os tempos e em todos os lugares.

Atualmente, a nossa sociedade experimenta um período de transformações aceleradas, sem precedentes na história, provocadas pelo surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação, responsáveis pela transição da sociedade do sistema industrial para o pós-industrial.

Conforme assinala Johnson (1997), a sociedade industrial estrutura-se em um sistema social no qual o modo de produção abarca especialmente os bens acabados, produzidos com o auxílio de máquinas, como automóveis, eletrodomésticos, etc., enquanto a sociedade pós-industrial, denominada “sociedade da informação”, caracteriza-se, especialmente, pela provisão de serviços estabelecidos em conhecimento, em que a produção de bens e de serviços depende fundamentalmente da coleta, do processamento e da transmissão de informações viabilizadas pelo aparecimento de computadores e das tecnologias de informação.

A escola, como instituição imersa na sociedade pós-industrial, deveria, portanto, estar preparada para assumir as mudanças necessárias, uma vez que as novas tecnologias

alteram muitas atividades da vida, abrangendo, inclusive, o processo de aprendizagem e de leitura, fator que tem levado vários estudiosos da linguagem e da educação¹ a pesquisar as conseqüências do uso da linguagem e de outros meios semióticos na produção de significado nessas novas práticas sociais. Sendo assim, espera-se que a escola esteja preparada para acompanhar as transformações, ajudando os alunos a desenvolver, desde as séries iniciais, atitudes de questionamento perante a variedade de discursos e de linguagens às quais estão expostos, pois, de acordo com a perspectiva pós-estruturalista, eles são considerados a matéria prima para a construção de conhecimento.

Uma vez que o conhecimento circula por suporte impresso e também por meios eletrônicos, a formação de leitores que saibam trabalhar criticamente o material de leitura é um requisito importante, não só em língua materna mas também em língua estrangeira.

Descrição das comunidades investigadas

Descrevemos as práticas observadas em duas escolas de ensino médio da cidade de São Paulo, ambas situadas no mesmo bairro da região central, geograficamente separadas por dois quarteirões.

A primeira, nomeada pela pesquisadora como Escola Centro Sul², pertence à rede estadual pública de ensino; a segunda, denominada Colégio Todos os Santos, circunscrita à rede privada, é membro constituinte da mais antiga instituição assistencial e hospitalar em funcionamento na cidade de São Paulo³.

A instituição gerida pelo Estado, inaugurada em 1943, funciona em três turnos, atendendo em torno de 1900 alunos do ensino fundamental e médio, ao passo que a escola particular pertence a uma associação de caráter religioso com 125 anos de existência, oferecendo

¹ Gee (2003; 2004); Lankshear e Knobel (2003); Cope e Kanlantzis (2000); Lemke (1997); Kress (2000).

² Os nomes das escolas e das professoras são fictícios, visando preservar sua identidade.

educação infantil, ensino fundamental e médio para cerca de 700 alunos, nos períodos matutino e vespertino.

Com relação aos espaços onde funcionam as duas escolas, destacamos algumas características físicas, incluindo a arquitetura e as condições de conservação dos prédios.

A escola pública está localizada em uma rua próxima a uma estação de metrô onde há várias faculdades privadas. A região é predominantemente ocupada por lojas e restaurantes orientais, além de ser também uma área residencial, na qual há diversos casarões antigos, alguns deles transformados em moradias coletivas, sendo um deles vizinho da escola. No portão principal estão um porteiro e um pipoqueiro. Há estacionamento para os professores, de onde se avistam as quadras esportivas cobertas e descobertas. A parte externa da escola apresenta boas condições de conservação, contudo, o ambiente interno demonstra situação diferente. Nos três andares onde estão distribuídas as salas de aula há buracos nas paredes e há várias janelas com os vidros quebrados, de onde podem ser avistados alguns livros didáticos atirados na marquise. Nas salas de aula há uma lousa e carteiras organizadas de modo tradicional, ou seja, em fileiras; várias delas se encontram quebradas e nem sempre são em número suficiente para acomodar todos os matriculados em cada turma. “A sorte é que muitos alunos faltam”, salienta a professora Suzete. Não há inspetores de ensino na escola, ficando ao encargo dos professores evitar a permanência de alunos nos corredores durante o período de aulas.

A instituição particular ocupa um quarteirão de uma movimentada rua localizada na mesma área central, próxima à região onde funcionam os fóruns da alçada cível. A construção do prédio, composta por altas arcadas, nos remete a conventos e claustros da renascença. O portão principal, manufaturado em ferro e vidro, requer uma determinada reverência por parte daqueles que adentram o estabelecimento, não só pelo seu peso e altura, mas também pela suntuosidade da construção que abriga. Na recepção, revestida em mármore, estão dispostos ícones católicos, como candelabros, quadros e imagens de

³ A instituição pertence a um conglomerado constituído por seis hospitais na capital e um no interior do Estado, uma faculdade de medicina e uma escola de enfermagem, de acordo com um livreto impresso e

santos. Outra porta, com vidros foscos e bem mais leve que o portão principal, separa a recepção da parte interna do prédio, de onde o primeiro ambiente com o qual o visitante se depara é o da capela com vitrais coloridos. A arquitetura interna do prédio apresenta uma configuração quadrada, aberta no centro, favorecendo uma ampla visão do pátio de qualquer ângulo do edifício, propiciando a vigilância de inspetores que circulam constantemente pelos corredores superiores e inferiores. Poderíamos descrevê-la como sendo uma edificação no estilo de um panóptico⁴, modelo de construção idealizado no século XVIII pelo filósofo utilitarista inglês Jeremy Bentham (BENTHAM, 2000). O modelo de prédio pensado por Bentham proporciona a observação contínua e o controle ininterrupto daqueles que se encontram no espaço interno.

Com relação à disposição das carteiras nas salas de aula, há semelhanças com a verificada na escola pública, ou seja, as carteiras estão dispostas individualmente em fileiras, de frente para a professora e para a lousa. A respeito do espaço destinado a esportes, a escola dispõe de quadras esportivas cobertas e descobertas, e embora ocupe um quarteirão do bairro, não oferece estacionamento aos professores.

A vigilância e o controle vigentes dentro da instituição particular parece se estender, em vários aspectos, a todos os sujeitos que por ela circulam, ainda que em caráter temporário, como ocorreu com a pesquisadora. O acesso à escola foi negociado no semestre anterior ao da coleta de dados e contou com a recomendação de uma diretora administrativa de outra instituição, membro integrante da irmandade. A autorização requereu um aparato burocrático, envolvendo o preenchimento de formulários, apresentação e cópia de documentos e autorização de diretores em vários níveis hierárquicos, procedimento que a escola pública dispensou na ocasião da solicitação.

Como o nosso foco é a disciplina de inglês nos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do ensino médio do Colégio Todos os Santos (escola particular), e da Escola Centro Sul (escola pública), os

distribuído pela irmandade, s/d, p.5.

⁴ Panóptico ou casa de inspeção: idéia de um novo princípio de construção aplicável a qualquer sorte de estabelecimento, no qual pessoas de qualquer tipo necessitem ser mantidas sob inspeção; em particular às

participantes da pesquisa são as duas professoras responsáveis por ministrar inglês, nomeadas pela pesquisadora como Marina e Suzete, respectivamente, ambas com formação em nível superior. Com relação aos alunos, trata-se de adolescentes, cuja faixa etária varia entre 15 e 17 anos, com raras exceções.

Optamos por uma breve descrição dos atores, já que eles são elementos constitutivos do contexto social a partir do qual as práticas se desenvolvem. A escolha de incluir a descrição dos atores atuantes na realidade observada justifica-se pelo fato de esse trabalho adotar como lentes teóricas uma abordagem cujo viés é sociológico e, assim sendo, não poderia desvincular os atores de questões históricas, sociais, culturais e políticas que envolvem a educação.

Um dos aspectos que merecem destaque, diz respeito à composição étnica dos grupos que frequentam cada uma das instituições pesquisadas. É interessante notar que, apesar da diversidade étnica que caracteriza a população brasileira, na escola pública encontra-se uma maioria de alunos constituída, aparentemente, por afro-descendentes, e em menor número, alunos de ascendência branca e asiática. Situação oposta é percebida na escola privada, onde quase todos os alunos apresentam características de brancos e descendentes, sendo uma minoria, de ascendência asiática e negra. No que diz respeito à constituição étnica do quadro docente, na escola pública, além de brancos, encontram-se também vários professores com ascendência negra e asiática, enquanto na escola privada são todos, sem exceção, de ascendência branca.

Outro fator que emergiu, desvelando na esfera micro – a escola - a desigualdade social existente na escala macro – a sociedade -, refere-se à classe social do grupo de discentes e de docentes em cada uma das instituições. Embora possa haver exceções, as informações fornecidas pelas escolas revelam que a grande maioria dos alunos que frequenta a escola pública pertence à classe trabalhadora, incluindo também filhos de imigrantes em situação irregular no país, uma parcela de alunos cujos pais encontram-se desempregados,

casas penitenciárias, prisões, casas de indústria, casas de trabalho, casas para pobres, manufaturas, hospícios, lazaretos, hospitais e escolas (BENTHAM, 2000, p. 13).

abrangendo ainda, alunos que habitam abrigos da prefeitura. Na escola privada predominam alunos de classe média e média baixa⁵, muitos deles filhos de funcionários públicos, de acordo com informações da escola.

A renda dos docentes é um elemento que contribui para determinar o *status* social do professor da escola pública quando comparado ao da privada. Enquanto na escola pública o docente recebe do Estado cerca de R\$8,00 por aula (incluindo as gratificações que perfazem esse total), na instituição privada, a média é de R\$27,00 por 45 minutos de aula.

Considerações metodológicas

Essa pesquisa adota a abordagem qualitativa, por entender que esta melhor corresponda aos objetivos propostos. Por se tratar de uma investigação que tem como propósito identificar as concepções de educação e de linguagem a partir da observação de eventos e de práticas de letramento desenvolvidos nas escolas, o contato direto da pesquisadora com a realidade da sala de aula é um procedimento pressuposto. A partir da convivência com essa realidade, descrevemos práticas, cuja finalidade é a de fornecer o suporte teórico, ou seja, as práticas fundamentam a teoria que, dessa maneira, dialogam numa relação dialética. Esse tipo de abordagem assume configurações descritivas e interpretativas, pois busca perceber os fenômenos e compreender as suas procedências, suas mudanças, esforçando-se por intuir as conseqüências que terão para a vida humana, assim como interpretam as formas da linguagem e as significações das práticas institucionais, suas origens e transformações (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

O material coletado para a análise interpretativa é resultado de 8 semanas de observação participante, período durante o qual acompanhamos as aulas e tivemos acesso ao material usado pelas professoras, ocasião em que registramos vários eventos em diário, anotando

⁵ O custo anual do ensino médio no Colégio Todos os Santos é distribuído da seguinte forma: 1 parcela de R\$636,00 + 12 x R\$674,00 (valores vigentes em 2006).

questões relevantes aprofundadas em entrevista gravada em áudio⁶ com as duas professoras. Também utilizamos um questionário, a fim de colher depoimentos dos alunos a respeito de práticas realizadas na escola e fora dela.

Cópia do questionário⁷ foi distribuída em 3 classes do ensino médio das escolas Centro Sul e Todos os Santos, as mesmas onde foram coletados os dados analisados no Capítulo 2, evidenciando a visão das professoras. No total, 90 questionários foram respondidos, a saber: 71 no Colégio Todos os Santos – instituição da rede privada - e 19 na Escola Centro Sul – instituição da rede pública estadual. A discrepância observada entre o número de questionários respondidos na escola pública, quando comparado ao número de questionários respondidos no colégio particular, indica que uma parcela significativa de alunos, especialmente os da escola pública, não é usuária da internet, já que os números computados correspondem às respostas de alunos⁸ que, de alguma forma, têm acesso à rede.

Dentro desse contexto, esta pesquisa investiga se as práticas e os eventos de letramento utilizados em duas escolas do ensino médio para ensinar leitura em inglês correspondem às necessidades dos alunos diante da realidade que experimentam fora da escola. Buscamos, pois, identificar as concepções de educação e de linguagem que fundamentam as práticas de leitura na escola, analisando em que medida elas correspondem às necessidades dos alunos em suas práticas cotidianas.

Para tanto, organizamos o trabalho em 3 capítulos. No primeiro, destacamos duas visões sobre leitura e texto, enfatizando as diferenças entre leitura e letramento, duas concepções que convivem atualmente no campo da educação. A seguir, apresentamos a expansão do conceito de letramentos para o de multiletramentos, uma abordagem que abrange

⁶ Nos Apêndices 1 e 2 encontram-se transcritas as entrevistas com as professoras, gravadas em mp3, e nos Apêndices 3 e 4 estão transcritas as respostas dos alunos ao questionário. As transcrições respeitam o registro oral das professoras e o escrito dos alunos, conforme colhidos no original.

⁷ O modelo do questionário utilizado está no Anexo 1.

⁸ No Colégio Todos os Santos há, em média, 21 a 28 alunos por turma, com exceção da turma do 3º ano que, excepcionalmente em 2006, acomodava 44 alunos, enquanto na Escola Centro Sul há cerca de 50 alunos em cada sala de aula.

variados meios usados para a construção de significado que “transcende” o texto tipográfico, incluindo, em sua agenda, outros meios semióticos, como sons e imagens.

Dedicamos o segundo capítulo à análise interpretativa dos dados coletados nas escolas, destacando os “modelos” mais recorrentes identificados nas práticas e eventos de letramento e indicando os obstáculos verificados para a construção de sentidos, focalizando a perspectiva das professoras e as contradições observadas na investigação.

No terceiro capítulo, tratamos os dados do questionário, abordando a visão dos alunos sobre o que aprendem na internet, apontando depoimentos que evidenciam as diferenças e as semelhanças entre o que e como aprendem e lêem na escola e a sua relação com o aprendizado e a leitura interativa proporcionada pelo mundo mediado por novas tecnologias.

Capítulo 1. As mudanças teóricas na concepção de leitura

1.1 Duas visões sobre leitura e texto

As mudanças teóricas em curso na área de ensino de leitura ocorrem em função do resultado de tensões no campo epistemológico, envolvendo o conhecimento cognitivo e o conhecimento sócio-cultural. Esse movimento engendra também uma mudança no tratamento terminológico – leitura e letramento. Embora os dois termos tenham em comum a questão central da construção de sentidos, o modo diferenciado com que cada um deles aborda o conhecimento, a realidade e o texto influencia diretamente nos objetivos pedagógicos.

Luke e Freebody (1997); Cervetti *et alii* (2001) explicam as distinções entre leitura e letramento da seguinte maneira. De um lado, o termo leitura trata a construção de sentidos como uma atividade aparentemente individual, realizada entre o leitor e o texto. O ato de ler pode ser compreendido por várias perspectivas, sendo a cognitiva e a sócio-cultural aquelas que apresentam maior freqüência nas análises desta pesquisa. De acordo com a abordagem cognitiva, ler é um processo natural em que o leitor aciona em sua memória esquemas cognitivos e de conhecimentos anteriores, a partir dos quais é capaz de desvelar e compreender o significado contido no texto. Ao adotar uma visão referencial de língua, através da qual a realidade representada no texto pode ser diretamente acessada pelo leitor, o conhecimento produzido pela linguagem é entendido como verdadeiro, neutro e universal, cabendo ao leitor adaptar-se à ordem de sentidos construída pelo autor.

Por outro lado, de acordo com os autores acima, na visão sócio-cultural, o letramento considera a construção de sentidos uma decorrência de práticas sociais e culturais, dependente de recursos discursivos e intertextuais do leitor que podem não ser, necessariamente, os mesmos do autor, motivo pelo qual podem emergir, durante a leitura do texto, diferentes formas de significação. Isso ocorre por causa de experiências

culturais que variam de acordo com a comunidade lingüística de socialização do leitor, envolvendo diversas realidades, diferentes conhecimentos que abrangem variadas regras discursivas; sendo assim, o significado do texto, dentro da perspectiva sociológica do letramento, é sempre múltiplo, situado dentro da cultura e da história e construído dentro de relações assimétricas de poder. O letramento concebe a linguagem como instrumento ideológico, responsável por construir realidades e conhecimentos contingentes; portanto, cabe ao leitor negociar os sentidos construídos pelo autor no texto, não aceitando, passivamente, o seu ponto de vista como sendo o único possível.

Em decorrência das teorias que norteiam essa questão, expandiremos, durante o presente capítulo, as diferenças que conduzem as disputas atuais dentro do campo da educação, envolvendo os termos leitura e letramento.

A educação, segundo Bourdieu (2004), é um dentre os vários campos sociais que constituem a sociedade. O conceito de campo social desenvolvido pelo sociólogo refere-se a sub-espacos sociais de produção cultural, tais como os campos da filosofia, da política, da ciência, das artes, da religião, da educação, entre outros. A noção de campo tem como objetivo escapar às duas concepções estabelecidas para a análise de produções culturais, a saber, a perspectiva pós-moderna e a perspectiva marxista. A primeira sustenta que para compreender uma produção cultural - literária, filosófica ou científica - basta ler os textos, pois segundo essa visão, não há realidade exterior ao texto e à linguagem, o que restringe a análise ao seu âmbito interno. A segunda propõe que para interpretar uma produção cultural deve-se relacioná-la ao seu contexto, ou seja, colocá-la em relação ao mundo exterior, à realidade social e econômica.

Bourdieu (*ibidem*) elabora a noção de campo como alternativa para analisar as produções culturais a partir de agentes e instituições que produzem, reproduzem ou difundem a produção de bens culturais. Para o autor, esses campos são espacos relativamente autônomos – microcosmos – dotados de leis próprias, mais ou menos específicas, que não são as mesmas leis sociais do mundo social global - macrocosmo.

Conforme explica o sociólogo, todo campo é um campo de forças onde os agentes travam lutas. De um lado, há agentes que defendem a conservação das relações de poder estabelecidas e não têm interesse em promover mudanças. De outro, encontram-se agentes “insurgentes” que combatem a tradição, empenhando-se em operar rupturas e transformar o estado de coisas vigentes no campo.

Bourdieu (2004) aponta que há agentes que provocam mudanças profundas no campo em que atuam, perturbando todo o espaço em torno de si, e indica Einstein como um exemplo de agente que alterou todo o campo científico ao seu redor quando elaborou a teoria da relatividade.

No campo da educação, destaca-se um agente que “desestabilizou” as teorias e práticas hegemônicas com base na abordagem cognitiva que vigoravam nas décadas de 1970 e 1980 no âmbito do ensino de leitura. Cope e Kalantzis (2000); Lankshear e Knobel (2003); Cervetti et al (2001); Soares (1998, 2005) atribuem a ruptura radical com as práticas de leitura estabelecidas a Paulo Freire, um agente que considerou o ensino da leitura e da escrita uma oportunidade de interrogar a organização social e cultural do mundo construído pelas palavras.

Nos anos de 1960, Freire criticava a “alfabetização puramente mecânica e lutava por uma alfabetização realmente ligada à democratização da cultura” (FREIRE, 1975, p. 104). A alfabetização puramente mecânica à qual o educador se refere é a maneira tradicional de ensinar a ler e a escrever, fundamentada em decodificação de palavras e frases descontextualizadas, sem conexão com a realidade do aprendiz, uma atividade pedagógica que cria uma dicotomia entre o sujeito e a sociedade, desvinculando a aprendizagem da leitura de questões sociais, culturais e políticas.

Deve ser observado que, ao nos referirmos ao ensino de leitura, estamos ressaltando o caráter cognitivo das práticas instituídas dentro do paradigma de uma pedagogia fundamentada em parâmetros psicológicos; enquanto que, ao mencionarmos letramento, enfatizamos as características sociais e culturais que envolvem as práticas de leitura,

diferenciando, assim, ‘leitura’ de ‘letramento’. Mortatti (2004, p. 83) aponta que o segundo termo, criado a partir da palavra inglesa *literacy*, começou a ser utilizado em estudos e pesquisas acadêmicas no Brasil a partir da década de 1980. Porém, devemos assinalar que, de acordo com Soares (2005, p. 50-52), as idéias de Freire nos anos de 1960 já disseminavam práticas que hoje em dia são consideradas precursoras do conceito de letramento.

Lankshear e Knobel (2003, p.3) também salientam que o termo ‘letramento’ está mais relacionado a um conceito sociológico, enquanto ‘leitura’ refere-se a métodos fundamentados no modelo psicológico, cujo objetivo é acionar esquemas cognitivos individuais para fazer com que o leitor decodifique textos impressos. Os autores apontam que há duas ou três décadas, o termo ‘letramento’ era pouco usado no discurso educacional, enquanto ‘leitura’ já estava estabelecido no campo. Um novo termo criado para designar uma nova idéia indica a luta de agentes comprometidos em intervir na ordem vigente e dispostos a instaurar mudanças no campo, pois, conforme aponta Giroux (1992, p. 219), “novas idéias muitas vezes exigem novos termos”, de modo a nomear fatos e fenômenos que surgem e, ao passarem a existir, torna-se necessário atribuir-lhes um nome, de modo a denominar a idéia construída como via alternativa.

A necessidade de cunhar termos para apresentar novas idéias também encontra respaldo em Bourdieu (1990), cujo estudo analisa que questões de linguagem e de seus usos possuem um papel instituinte e exercem um grande poder no mundo social. De acordo com o sociólogo, “o mundo social é um lugar de lutas a propósito de palavras que devem a sua gravidade – e às vezes sua violência – ao fato de que as palavras fazem as coisas, em grande parte, e ao fato de que mudar as palavras e em termos gerais, as representações [...] já é mudar as coisas” (p. 71).

O clamor por mudanças na área do ensino de leitura fez com que, em 1984, Brian Street insurgisse com sua obra seminal - *Literacy in Theory and Practice* - na qual desafia as noções das perspectivas psicológica e histórica que predominavam nos estudos e pesquisas sobre letramento nos anos de 1980. Ao propor a distinção entre dois modelos

utilizados para o ensino de leitura, o autor apresenta, de um lado, o “modelo autônomo”, aliado às práticas tradicionais, amplamente disseminado nas instituições escolares, enquanto de outro lado, aborda o “modelo ideológico”. O “modelo autônomo”, alicerçado no cognitivismo, enfoca a dimensão técnica e individual das práticas de leitura e de escrita, considerando-as atividades neutras e universais, independente de determinantes culturais e de estruturas de poder que as configuram no contexto social. Já o “modelo ideológico” entende as atividades de leitura e de escrita como sociais, variando de acordo com o tempo e o espaço e influenciadas pela sociedade e pelos interesses políticos, sociais e culturais em concorrência.

O livro de Street, juntamente com o de Shirley Heath, *Ways with Words* (1983) foram alguns dos pioneiros a apontar os limites do modelo de leitura alicerçado na abordagem cognitiva, erguendo os pilares para que agentes interessados em operar mudanças no campo (WILLINSKY, 1990; BLOOME e GREEN, 1992; GEE, [1990], 1996; BARTON, 1994; BAYNHAM, 1995, entre outros), constituíssem, nos anos de 1990, um grupo denominado *New Literacy Studies*. O trabalho desses agentes aponta as limitações da abordagem cognitiva que restringe a atividade de leitura à pedagogia e à sala de aula, desprezando os fenômenos sociais e culturais envolvidos nas práticas de letramento. Em contrapartida aos pressupostos do paradigma estabelecido, os estudos de novos letramentos encarregam-se de promover uma virada social e analítica do discurso em suas pesquisas, envolvendo “a teorização de práticas sociais cotidianas, apoiada na premissa de que as práticas de letramento estão sempre, de alguma forma, engendradas em formas de atividades sociais particulares” (BAYNHAM e PRINSLOO, 2001, p. 83). Esses princípios correspondem e constituem as bases sobre as quais se apóia o letramento crítico (LUKE e FREEBODY, 1997), referencial teórico de caráter sociológico e etnográfico adotado para a análise interpretativa dos eventos e práticas de letramento destacados nesta pesquisa.

Barton e Hamilton (2000) apontam que os letramentos, segundo a perspectiva dos *New Literacy Studies*, envolvem um conjunto de práticas sociais observadas em eventos mediados por textos escritos, padronizados por instituições sociais e permeados por

relações de poder. Considerando-se que os letramentos são situados historicamente e estão associados aos diferentes domínios da vida, observa-se que as práticas que os constituem estão em constante transformação, incluindo processos de aprendizado formal e informal de construção de sentidos.

Portanto, as práticas de letramento são geradas por objetivos sociais e práticas culturais que não se restringem a ensinar a decodificar palavras, conforme aponta Soares (2002), acrescentando que elas abordam práticas que abrangem processos sociais mais amplos que podem ser usados tanto para legitimar quanto para questionar valores, tradições e maneiras de distribuir poder nos contextos sociais, já que os letramentos nomeiam uma proposta que se diferencia em vários aspectos das práticas de leitura tradicionais, pois designa uma atividade que desafia o atributo meramente informacional e neutro dos textos, atribuindo-lhes um viés político e ideológico, utilizado como potencial para transformação social.

A importância de distinção entre as duas maneiras de ensinar a ler e a escrever, segundo Soares (*ibidem*), deve-se ao fato de que o conceito que a palavra letramento designa não está contido na palavra alfabetização ou na expressão “alfabetização funcional”, já que esses conceitos remetem a uma concepção de leitura e de escrita limitada a um conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente na sociedade. Por outro lado, o conceito de letramento concebe a leitura como uma prática social, atividade que pressupõe a interação do leitor com o texto, buscando formas de articulação entre a realidade subjetiva do leitor, definida por Duarte Jr. (2004, p. 82) como o “acervo de conhecimentos interiorizados” e a realidade construída pelo texto, uma prática dialética que possibilita a construção e a reconstrução de idéias sobre o mundo, buscando maneiras de transformar a realidade objetiva, definida por Duarte Jr. (*ibidem*) como “o conjunto de instituições e legitimações da sociedade”.

Gee (1996) salienta a importância de focalizar as instituições sociais, afirmando que o processo de aprendizagem de leitura de textos significa a aprendizagem de maneiras particulares de ser. Para o sociolinguísta,

“não se aprende a ler textos do tipo X de modo Y, a menos que se tenha tido a experiência em locais onde textos do tipo X são lidos de modo Y. Esses locais são os vários tipos de instituições sociais, como igrejas, bancos, escolas, escritórios governamentais ou grupos sociais com certos tipos de interesses. Torna-se necessário ser socializado na prática de aprender a ler textos do tipo X de modo Y, uma prática dominada por outras pessoas. Sendo assim, é possível mudar a maneira na qual o letramento é pensado e se referir, criticamente, às instituições sociais ou aos grupos sociais que têm essas práticas, em vez de se dirigir, especificamente, às práticas. Quando se faz isso, algo singular acontece: as práticas de tais grupos sociais nunca são apenas práticas de letramento; elas também envolvem modos de conversar, interagir, pensar, maneiras de atribuir valores e crenças” (GEE, 1996, p. 41).

Desta forma, Gee (*ibidem*) propõe a diferenciação entre os discursos (com d minúsculo) e os Discursos (com D maiúsculo). Esses últimos referem-se às crenças, aos valores e às maneiras de se comportar, interagir, pensar, de falar e de ser que integram as identidades de determinados grupos e que se manifestam em contextos de leitura através dos discursos (com d minúsculo), ou seja, nos modos de usar a linguagem. Dessa forma, o autor ressalta que as práticas não existem isoladamente, mas estão sempre localizadas, entrelaçadas em práticas sociais mais amplas.

Os Discursos, assim identificados por Gee (1996), assemelham-se ao conceito de ‘capital cultural’ desenvolvido por Bourdieu (1998) para se referir aos recursos introjetados pelos sujeitos, uma espécie de *habitus*, sem o qual o acesso dos que não pertencem a determinados grupos e, portanto, não dominam determinados Discursos, fica interdito. Conforme define Bourdieu (*ibidem*), o conceito de *habitus* abrange a inculcação de determinados tipos de linguagem e de comportamentos assimilados a partir de um sistema de disposições internalizadas pelos sujeitos, produto da incorporação da estrutura social, através da posição ocupada pelos agentes nesta estrutura – *estrutura estruturada* – ao mesmo tempo estruturando as práticas e as representações; atuando, pois, como *estrutura estruturante*, sistema de esquema prático que estrutura⁹ as percepções, as

⁹ A repetição do termo estrutura faz-se necessária devido ao sentido que o termo carrega dentro da teoria defendida por Bourdieu (1990).

apreciações e as ações das pessoas. Deve-se assinalar que os Discursos aos quais Gee (1996) se refere não são ensinados pela escola àqueles que estão à margem dos grupos que dispõem daquele capital simbólico, mas encontram-se presentes nas práticas de maneira sutil e proporcionam vantagens materiais e simbólicas às pessoas que deles dispõem. Em geral, o conflito existente entre os diversos Discursos (GEE, 1996) ou os diversos *habitus* (BOURDIEU, 1998) fortalece os que trazem consigo o capital da cultura hegemônica no estado incorporado e prejudica aqueles que pertencem a outros grupos sociais cujos Discursos/*habitus* não são compatíveis com os códigos comuns aos dos grupos de prestígio que, por sua vez, são aqueles utilizados pela escola.

Torna-se importante observar que as práticas de letramento estão atreladas a determinados Discursos, o que leva à percepção sobre a impossibilidade de tratá-las de maneira monolítica, devendo-se percebê-las de modo contextualizado, pois as pessoas lêem e escrevem textos específicos de modos próprios, já que seus valores variam e são defendidos de forma particular.

Uma característica dos letramentos como prática social é o fato de eles oferecerem “brechas” para a crítica da prática e dos Discursos que envolvem a ação e a relação estabelecida entre ensinar e aprender a ler e a escrever. Paulo Freire (1974) aponta que um dos aspectos importantes a serem destacados nas práticas de letramento é a reflexão crítica de como a linguagem molda a representação do mundo e das experiências pessoais e propõe utilizar os textos como uma oportunidade para realizar esse exame crítico, já que não se trata apenas de ler palavras, mas de perceber a relação dinâmica e dialética entre as palavras e os mundos, perspectiva compartilhada por Bourdieu (1990), ao afirmar que a linguagem e a maneira como as palavras são usadas afetam profundamente a vida social, limitando e restringindo o pensamento, os sentimentos e as ações das pessoas na construção da realidade social.

Conforme mencionado anteriormente e apoiando-nos na teoria dos campos desenvolvida por Bourdieu (2004), segundo a qual dentro de cada campo social há uma disputa constante entre agentes que lutam, seja pela conservação ou seja pela transformação do

estado das coisas, percebe-se que os agentes defendem seus interesses de acordo com a posição que ocupam na estrutura, o que orienta as suas tomadas de posição a favor ou contra as mudanças.

Seguindo esse raciocínio, nota-se que dentro do campo da educação há agentes que atuam numa escala que parte de uma tendência “às estratégias de conservação e à defesa da ortodoxia” (BOURDIEU, 1981, p. 90), representados no âmbito do ensino de leitura pelos que lutam pela preservação e pela manutenção do modelo estabelecido nas bases da visão cognitivista (GOUGH, 1995; STANOVICH e WEST, 1994; JONES, 1997, etc.) e se estende, conforme afirma Bourdieu (2004), a agentes que lutam pela defesa da heterodoxia. Nesta, os “insurgentes” operam uma ruptura crítica com os pressupostos em vigor, lutando por transformações e advogando mudanças, defendendo uma abordagem sociológica e cultural ao ensino de leitura (GIROUX, 1983, 1999; STREET, 1996; GEE, [1990] 1996; LUKE e FREEBODY, 1997, entre outros), que, conforme mencionado anteriormente, exige a criação de novos termos de modo a designar novas teorias envolvendo práticas distintas, como ocorreu com o termo letramento.

Apontamos, a seguir, dentre o amplo espectro de visões de leitura, algumas características das duas concepções mais evidentes em concorrência atualmente no campo da educação – a da perspectiva cognitiva (alicerçada em uma pedagogia de base psicológica) e a da visão cultural (fundamentada na sociologia) –, buscando identificar, a partir de seus pressupostos, as propostas de cada uma para o ensino de leitura.

Torna-se importante salientar que, geralmente, as pedagogias ou métodos de ensino são desenvolvidos a partir de uma determinada concepção de sujeito. No caso dos que se baseiam nos pressupostos de uma pedagogia fundamentada na abordagem cognitiva, o método de leitura encontra-se estabelecido sob a lógica de um sujeito, ou melhor, de um indivíduo racional, fundado a partir da idéia humanista, segundo a qual cada um tem um potencial próprio, capaz de se tornar auto-motivado e auto-direcionado, características que permeiam o sujeito do Iluminismo, um “sujeito centrado, unificado e dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 1997, p. 11).

De acordo com Rotta (2006, p. 5), “a psicologia cognitiva é uma ciência que estuda os processos de tratamento da informação no ser humano e que tem um ponto central: a representação do funcionamento da linguagem”. A autora explica que o leitor, ao utilizar as suas capacidades cognitivas, evoca os seus conhecimentos anteriores guardados na memória para levantar hipóteses, fazer previsões e inferências, de modo a construir em sua mente uma representação da situação estabelecida no texto. Para a psicologia cognitiva, assinala Rotta (*ibidem*), a linguagem é um sistema de representação que gera representações mentais no momento em que o ser humano se depara com informações, o que significa que ele aciona estruturas e operações cognitivas, transformando a informação numa representação mental.

O método cognitivista, segundo Rotta (*ibidem*, p. 20), “trabalha com a estrutura cognitiva do leitor, pois acredita que ela é um sistema de conhecimentos organizados em categorias de conceitos, criando automatismos que favorecem o trabalho centrado no aprendiz e na maneira como ele trata as informações, na forma como ele se apropria e constrói o sentido do texto”.

A concepção cognitivista de leitura, ainda segundo a citada autora, está centrada na idéia de que o autor codifica seus pensamentos e intenções através da linguagem e o leitor é capaz de entender o significado do texto, a partir da decodificação da linguagem que reflete uma realidade que é conhecida ou reconhecida pelo leitor.

Cervetti *et alii* (2001) assinalam que essa visão sobre a realidade e a linguagem assume o pressuposto de que são todos guiados por uma mesma razão e, já que compartilham dessa razão, podem fazer inferências e julgamentos semelhantes sobre os significados contidos no texto, ou seja, a capacidade do leitor em organizar e tratar as informações necessárias à compreensão do texto, segundo a perspectiva cognitiva, é uma ação individual. No entanto, ao adotar o ensino da leitura a partir da noção de mera operação de codificação e decodificação de símbolos gráficos, a escola elege a concepção da abordagem cognitiva

como a perspectiva favorecida e valorizada pela instituição, restringindo outras possibilidades de construção de significado.

Essa concepção de leitura, fundamentada no pensamento filosófico humanista-liberal, conforme explicam Cervetti *et alii* (2001), inspira-se numa visão de mundo científica e racional, entendendo que o conhecimento do mundo é adquirido através da experiência sensorial (crença empirista) ou por meio de pensamento racional (fé idealista), já que os indivíduos são guiados por uma mesma razão (convicção numa razão universal), postulado constitutivo de toda a tradição racionalista ocidental.

Contudo, ao afirmar que o sentido atribuído ao texto pelo leitor através da busca de significação das palavras é fruto de experiências de leitura e conhecimentos de mundo anteriores guardados na memória, uma consequência da capacidade individual de organizar e tratar o conteúdo informacional supostamente neutro do texto, a visão cognitivista de leitura se contrapõe à concepção sociológica do letramento crítico. Este postula que a compreensão do texto consiste em regras e eventos interpretativos aprendidos socialmente pelo leitor, por meio de recursos discursivos e intertextuais adquiridos nas comunidades lingüísticas de socialização, em instituições como escolas, igrejas, famílias, locais de trabalho, entre outras, onde se aprende a maneira “apropriada” de ler e de se posicionar como sujeito, a partir de um repertório identitário institucionalmente construído, cujas práticas estão conectadas a interesses políticos e culturais, permeados pela ideologia (LUKE e FREEBODY, 1997).

O conceito de representação, tão central no pensamento moderno e na abordagem cognitiva, torna-se problematizado na perspectiva sociológica, já que essa última entende que, uma vez que a construção da realidade é feita a partir de políticas discursivas, envolvendo distinções e caracterizações de sujeitos ou grupos que estão em posição de dirigir o processo de representação, essas construções não podem ser concebidas como neutras. As representações, segundo o letramento crítico (LUKE e FREEBODY, *ibidem*), são sempre “interessadas”, pois envolvem práticas textuais e ideologias que refratam o mundo, modelando a representação da realidade.

A concepção sociológica compreende a leitura como uma prática social de construção de sentidos, oferecendo ao leitor elementos práticos que possibilitam a resistência à interpelação ideológica criada pelos discursos, recursos que questionam as condições históricas e discursivas dentro das quais o texto foi produzido, disponibilizando alternativas para que o leitor se repositone diante dos apelos criados pela ideologia e materializados na linguagem.

Considerando que as práticas de letramento estão atreladas a relações políticas e de poder, as mensagens veiculadas através de textos funcionam em parte, para informar, mas também não se pode ignorar que servem como meio para persuadir, promover ideologias e defender interesses particulares.

Linguagem e poder são dimensões discursivas que estão imbricadas na perspectiva sociológica de letramento e uma das maneiras de perceber como a assimetria se manifesta é observar como o leitor está posicionado, já que os textos constroem versões de identidades, denominadas por Luke e Freebody (1997, p. 193) como repertórios de “selves”, identidades textualmente conectadas a interesses políticos e culturais que podem ser apropriadas pelos leitores. Assim, a crítica tem papel relevante, por exemplo, na observação de que um texto direcionado ao público masculino, em geral, aborda temas relacionados a esportes, automobilismo e negócios, enquanto um outro que tenha como foco o público feminino veicula assuntos relacionados ao que é tido como “universo cultural” das mulheres, em sua maioria, associado à beleza, à moda, ao cuidado com os filhos, à culinária, incluindo no cardápio receitas rápidas para o cotidiano de uma mulher que, muitas vezes, porém, divide-se entre a esfera privada da família, ao mesmo tempo em que desempenha, na esfera pública, atividades profissionais no mundo do trabalho. Já um texto delineado para uso no contexto de sala de aula condiciona o aluno a seguir as instruções do professor, que está posicionado e respaldado pela instituição escolar a estabelecer o que é certo e o que é errado, o que é aceitável ou inaceitável, a partir das informações contidas no texto, prática que não oferece espaço para o questionamento das “verdades” estabelecidas no texto, limitando o aluno a responder perguntas previamente

concebidas, que devem estar em acordo com a visão de mundo construída pelo autor e ratificada pelo professor.

Esses são alguns exemplos de como os textos constroem as identidades dos sujeitos no mundo, buscando conquistar a adesão e a cumplicidade do leitor, já que, de alguma forma, ele se encontra sempre posicionado, seja como homem ou mulher, como pai ou filho, como professor ou aluno, como criança, adolescente, adulto ou idoso, e assim por diante. Em outras palavras, pode-se afirmar que o texto posiciona os leitores, criando versões de suas identidades. Isso significa que, quando um leitor se identifica e incorpora determinada versão de identidade construída no texto, entende-se que foi uma operação bem sucedida da linguagem, talhada pela cultura e pela ideologia, pois, afinal, essas diversas versões de “eus” não representam recursos naturais com os quais as pessoas nascem, mas são construídas e aprendidas nos meios social e cultural, dentro dos quais o leitor está localizado.

A proposta de leitura como prática social desenvolvida pelo letramento crítico refuta a concepção estruturalista, segundo a qual a linguagem é um instrumento, uma tecnologia cognitiva que permite dar nome aos objetos do mundo. Ao compartilhar com o pós-estruturalismo noções críticas que negam e transformam os princípios teóricos do estruturalismo, a perspectiva pós-estruturalista afirma que as palavras não indicam alguma realidade externa concreta, mas são usadas para construir a realidade social. De acordo com esta visão sobre a linguagem, os textos não possuem algum significado neles ou deles, mas os significados emergem em sua relação com outros significados e práticas dentro de contextos sociais e políticos específicos (CERVETTI *et alii*, 2001).

Os autores assinalam que um dos conceitos-chave problematizados pelo letramento crítico, conforme já mencionado, é o de representação, pois, de acordo com o pensamento moderno, a sua função é exatamente tornar a realidade externa presente à consciência, ou seja, estabelecer a relação entre o real e as formas pelas quais o real se torna presente, ou como a realidade se torna re-presentada. O letramento crítico desafia esse posicionamento do racionalismo cartesiano e da filosofia da consciência, ressaltando que as

representações são construções sociais e discursivas de determinados grupos que detêm o poder e que, portanto, estão autorizados a representar o mundo. Por sua vez, sustenta que essas representações são sempre parciais e particulares, criadas por grupos ou pessoas ligadas às esferas de poder que visam defender seus próprios interesses. Sendo assim, o conceito de representação envolve a maneira como a ideologia e as práticas textuais modelam a representação da realidade.

De acordo com os postulados do letramento crítico, o professor deve estimular os alunos a desenvolver uma atitude crítica em relação à linguagem, encorajando-os a identificar a concepção de mundo que os textos promovem, oferecendo-lhes a oportunidade de optar entre compartilhar, rejeitar ou reconstruir a perspectiva proposta no texto, de acordo com sua própria experiência no mundo. A partir da noção de que os textos são representações da realidade e que essas representações são construídas socialmente por determinadas comunidades discursivas, reconhece-se a natureza dos discursos e das práticas sociais a elas associadas como contingência histórica, construção social de determinados grupos, o que significa que elas não são fixas ou estáticas, mas parciais, dinâmicas e passíveis de transformação.

O letramento crítico apresenta uma concepção de leitura que privilegia ações/práticas políticas que ajudam a compreender como as pessoas são condicionadas a enxergar a realidade (ou a ler o mundo/texto) a partir de um único ponto de vista, desprezando outras leituras possíveis.

Nesse sentido, essa perspectiva teórica oferece várias contribuições ao ensino de leitura em língua estrangeira, já que as atividades geralmente desenvolvidas no contexto de sala de aula apresentam oportunidades para aprender sobre as diferentes culturas, sociedades e seus valores, proporcionando meios de examinar criticamente como as diferentes realidades são construídas pela linguagem nos textos. Além de propor a socialização dos alunos com diferentes valores, crenças, atitudes, maneiras de pensar e de ser, como assinalado por Gee (1996), os textos oferecem a possibilidade de desconstruir idéias pré-concebidas sobre leitura como um bloco monolítico de práticas estáticas e imutáveis.

Textos trabalhados sob a perspectiva do letramento crítico reúnem um conjunto de práticas sociais que considera experiências variadas e contextos múltiplos, não concebendo passivamente a aceitação das convenções discursivas e examinando criticamente as maneiras como a linguagem pode ser usada para controle social ou para mudança social. Ao adotar o conceito ‘crítico’ no sentido social atribuído por Freire (1974), essa concepção avalia o texto e sua relação com as ideologias e valores promovidos pela sociedade, o que significa problematizar as realidades construídas pela linguagem.

A perspectiva do letramento crítico oferece subsídios teóricos ao professor de línguas estrangeiras interessado em atuar como um intelectual transformador – conforme denominação de Giroux (1997) – posicionando o professor como um agente capaz de provocar rupturas em suas práticas, rompendo com o processo de reprodução ou reiteração da práxis interpretativa, subvertendo os estereótipos perceptuais fabricados pela práxis e materializados na linguagem.

De acordo com o letramento crítico, o conhecimento é um construto em constante transformação, moldado por práticas sociais e culturais daqueles que o produzem. E considerando-se que na sociedade ocidental grande parte do conhecimento é construído e veiculado por meio de textos escritos, a linguagem neles utilizada deve ser criteriosamente observada, pois ela é a matéria-prima para a construção de idéias, teorias e conceitos que afetam profundamente o conhecimento e as representações do mundo. É através da linguagem que as relações de dominação e de exclusão se cristalizam, mas também é por meio da linguagem que essas relações são negociadas e (re) produzidas.

Portanto, o conhecimento não pode ser concebido independentemente do sujeito, pois a subjetividade, a história pessoal do sujeito, influencia a maneira como algo é aprendido; molda a identidade e as relações envolvidas na experiência educacional. Desta maneira, a aprendizagem é entendida como localizada, ou seja, o sujeito é influenciado pela sociedade, cultura e ideologia, e o conhecimento produzido e adquirido está fundamentado em práticas sociais e no contexto histórico, conforme salienta Canagarajah

(2000). Para o autor (*ibidem*, p. 20), a tradição iluminista dominante no ocidente tem ajudado a fornecer um formato científico e positivista ao ensino de inglês como língua estrangeira que influencia a maneira de ler os textos, estimulando a percepção da aprendizagem como uma iniciativa apolítica, tecnocrática e utilitária. O autor aponta que o ensino de línguas estrangeiras tem adotado uma concepção de educação que entende o conhecimento como neutro e pré-construído, livre de relações de poder, tratando o processo de aprendizagem como universal, como uma atividade cognitiva e desinteressada.

O letramento crítico propõe submeter o texto a questionamentos que proporcionam a percepção de como o texto constrói as representações da realidade, observando os interesses subjacentes às idéias defendidas pelo autor, os pontos de vista silenciados, a maneira como o leitor está posicionado, em suma, aspectos que não se limitam à prática tradicional de leitura entendida como decodificação mecânica e técnica de símbolos gráficos, na qual se busca o sentido das palavras e frases. Decifrar o significado de palavras e frases é o objetivo pedagógico instituído dentro do modelo de leitura cognitiva; porém, como postula a perspectiva sociológica e cultural adotada pelo letramento crítico, caso o leitor não possua recursos discursivos e intertextuais, a mera decodificação das frases não assegura a compreensão do texto, pois as ferramentas requeridas para a interpretação estão fora de seu contexto social e cultural. Segundo a perspectiva sociológica, os recursos discursivos e intertextuais adquiridos na comunidade lingüística de socialização são transportados e acionados pelo sujeito no momento da leitura, contribuindo para a construção de significados. Sendo assim, de acordo com essa concepção, não se pode afirmar que exista uma leitura correta de determinado texto, já que se leva em consideração as diferentes características sociais e culturais de inúmeros leitores que podem ter acesso ao texto e que, a partir de suas variadas histórias e experiências, constroem significados múltiplos. Dessa maneira, um texto pode ser interpretado de várias formas, dependendo de quem o lê, de sua bagagem discursiva, de seu contexto de leitura, de seus objetivos, etc.

Conforme apresentado, o conceito de leitura vigente no campo da educação durante os anos de 1980, constituído dentro do paradigma da abordagem cognitiva, convive atualmente com a concepção de leitura e escrita como prática social, denominada letramentos.

1.2 Expansão do conceito de letramentos para multiletramentos

Devido às mudanças recentes provocadas pelo impacto das novas tecnologias de comunicação, os letramentos ampliaram o foco para uma pedagogia de multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000), ou seja, uma visão sobre a construção de significados que não se restringe à linguagem escrita de textos, mas integram formas variadas de conhecimento, envolvendo outros elementos através dos quais os sentidos são construídos, tais como imagens e recursos sonoros mediados por comunicação tecnológica.

A pedagogia de multiletramentos é resultado do trabalho desenvolvido a partir de 1994 por um grupo de pesquisadores dos Estados Unidos, Austrália, Reino Unido e África do Sul, atuantes nas áreas do currículo e da diversidade cultural e lingüística, juntamente com teóricos que abordam a linguagem sob a perspectiva sociológica e semiótica. Esse grupo, conhecido como *New London Group* (COPE e KALANTZIS, 2000), promove reflexões a partir de uma preocupação compartilhada entre os seus membros “voltada para a questão dos resultados sociais da aprendizagem da linguagem, repensando as premissas fundamentais da pedagogia de letramento, de modo a atuar em práticas que forneçam aos alunos as competências e os conhecimentos necessários para atingir as suas metas” (p. 4), tendo em vista as constantes mudanças em curso na sociedade, em grande parte, decorrentes das novas tecnologias de informação, responsáveis por alterar várias esferas da existência humana, conforme será aprofundado mais adiante.

Interessados na questão do ensino em um contexto de diversidade local em que as pessoas estão cada vez mais conectadas globalmente por meio de tecnologias eletrônicas

como e-mails e internet, os pesquisadores consideram a língua e as linguagens como elementos importantes que permeiam a comunicação e que devem ser observados. De acordo com os autores, não há mais um inglês canônico que possa ou deva ser ensinado, já que as diferenças culturais estão mudando rapidamente a comunicação e, ao mesmo tempo, transformando a natureza do sujeito envolvido na pedagogia de letramento.

Os multiletramentos, conforme explicam os autores, acrescentam à pedagogia de letramento tradicional o aspecto da multiplicidade de canais e de meios de comunicação disponíveis nas sociedades globalizadas, envolvendo a diversidade de culturas e a pluralidade de textos que circulam na rede. Essa diversidade caracteriza a crescente variedade lingüística e cultural que desperta questionamentos sobre o ensino da língua como sistema padrão, fundado a partir de uma gramática racional e soberana, concebida de modo estático, envolvendo regras incontestáveis e aliada a uma pedagogia rígida, cujo objetivo é o de eliminar as diferenças e adotar uma noção de cultura única, como totalidade homogênea que impede a participação social de ampla parcela da sociedade.

A pedagogia de multiletramentos abrange modos de representação que vão além da linguagem textual – tipográfica - como mencionada por Castells (2005), incluindo vários outros modos de representação, como o visual e o sonoro - meios presentes nos textos multimodais criados pelas novas tecnologias de informação.

De acordo com a concepção dos multiletramentos, a construção de sentidos varia de acordo com as diferenças que emergem a partir das culturas e dos contextos, assinalando o caráter dinâmico da construção de significados, os quais estão em constante reconstrução pelos usuários que acessam os textos veiculados eletronicamente.

Cope e Kalantzis (2000, p. 10-17), ao comentarem as mudanças provocadas pelas novas tecnologias, apontam que as linguagens requeridas para a construção de significado estão mudando profundamente três esferas da existência humana – a da vida do trabalho, a da vida pública e a da vida pessoal.

Com relação ao primeiro setor, os autores assinalam que as mudanças tecnológicas produziram uma nova linguagem exigida para o mundo do trabalho, que enfatiza a competição e o mercado - por exemplo, flexibilidade, qualidade, nichos - que ultrapassam as fronteiras do campo econômico e transitam pelo campo educacional, assim como termos freqüentemente associados ao campo educacional – conhecimento, aprendizado, avaliação, entre outros - também atravessam para o campo econômico. Os autores acrescentam que os termos usados para definir o modo de produção ou a natureza do trabalho também têm sido re-significados, por exemplo, de Fordismo para pós-Fordismo ou ‘capitalismo acelerado’, alterando a antiga configuração de hierarquia de comando vertical para relação horizontal de trabalho em grupo, envolvendo relações de pedagogia - orientação, treinamento e aprendizado organizacional. Além de adaptação à mudança constante, o novo ‘capitalismo acelerado’ requer a crítica dos sujeitos, o empoderamento, a inovação, a criatividade e a necessidade de aprender a aprender, termos procedentes do campo educacional, que são apropriados pelo mundo do trabalho. A fim de preparar os alunos para se engajar criticamente e negociar as condições de trabalho, os autores apontam que cabe aos professores ajudá-los a desenvolver a capacidade de argumentar e defender os seus pontos de vista, o que é proposto por meio de uma ‘diversidade produtiva’, ou seja, a multiplicidade de experiências e culturas que envolvem maneiras de pensar e construir significados, usadas como uma possibilidade a ser aproveitada como recurso para negociar a participação do trabalhador no mundo globalizado e em locais de trabalho onde convivem diversas culturas.

Com relação ao segundo setor, o da vida pública, as mudanças ocorridas nas décadas de 1980 e 1990 têm minimizado a presença do estado nas esferas públicas e da cidadania, atingindo instituições como as escolas e as universidades. Para Cope e Kalantzis (*ibidem*), a queda do bloco comunista e o colapso de regimes autoritários e centralizadores em algumas partes do mundo abriram espaço para uma nova política da diferença. Enquanto na Europa, durante os séculos XIX e XX, a escola e o letramento tentavam apagar as diferenças, intervindo com uma política de imposição de uma língua nacional padrão, marginalizando os dialetos; no novo mundo, a sua função era a de assimilação de imigrantes e de povos indígenas à língua padronizada do colonizador. Já

no século XXI, o papel da escola é outro, uma vez que a diversidade lingüística e cultural ocupa um papel central na pedagogia e, sendo assim, os alunos precisam aprender a negociar as linguagens locais, acomodando variações étnicas, regionais e de classe social. Desta maneira, os autores defendem uma pedagogia em que a diferença seja a norma, usada como uma fonte produtiva para a construção de novos espaços e de novas noções de cidadania pluralista. Em vez de estados que requeiram um padrão lingüístico e cultural, os autores advogam estados que sirvam como mediadores da diferença, papel semelhante a ser desempenhado pelas escolas e pelos letramentos.

O terceiro domínio de transformação salientado pelos autores refere-se à esfera pessoal. Nesse campo, a mídia exerce um importante papel no aspecto da mudança, pois ela “enfraquece o conceito de audiência coletiva e cultura comum, promovendo o oposto - um crescente acesso a uma gama de opções subculturais¹⁰ e um aumento na divergência de discursos de especialistas e discursos subculturais” - o que significa o fim do ‘público’ como comunidade imaginada homogeneamente pelos modernos estados-nação democráticos (COPE e KALANTZIS, 2000, p. 16). Os autores assinalam que essas identidades multifacetadas se sobrepõem numa relação complexa, fazendo com que os sujeitos pertençam a várias comunidades simultaneamente; por exemplo, de afiliação profissional, de gênero, de faixa etária, de etnia, de classe social, de orientação sexual, etc. A intersecção de identidades também provoca a negociação de múltiplas linguagens. Em decorrência de tais transformações, os autores indicam a necessidade de se incluir nas práticas de letramento, a negociação de uma multiplicidade de discursos, focalizando o contexto da diversidade cultural e lingüística das sociedades cada vez mais globalizadas, que considerem a variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e da multimídia.

Devemos ressaltar que o conceito de texto, de acordo com a concepção de pesquisadores atuantes na área de (multi) letramentos citados acima, abrange uma variedade de maneiras através das quais as pessoas constroem significados no mundo, estendendo o

¹⁰ Como diferenças subculturais entendem-se as diferenças de identidade e de filiação de gênero, etnia, geração, orientação sexual entre outras (COPE e KALANTZIS, 2000, p. 15).

conceito de texto para uma imagem, um filme, um romance, uma conversa ou qualquer uso de linguagem, seja oral, escrita ou visual, meios de se comunicar através dos quais as pessoas usam códigos e convenções sociais. Nesse sentido, Barton (2001, p. 93) assinala que os estudos de letramentos fornecem subsídios teóricos para entender e analisar as mudanças no uso da linguagem, a partir da premissa de que o mundo social é mediado textualmente.

Após a exposição, no capítulo 1, das mudanças teóricas que provocaram a alteração da nomenclatura utilizada no campo da educação ao longo do tempo para definir atividades envolvendo idéias que expandiram as práticas de leitura de uma pedagogia fundamentada na perspectiva cognitiva para uma de concepção sociológica e cultural, criando termos como letramentos e multiletramentos. Explicitamos que, no capítulo 2 realizaremos uma descrição interpretativa das interações sociais e das práticas culturais envolvendo professores e alunos em eventos de letramento, analisando-as sob as lentes teóricas do letramento crítico, um ponto de vista que, conforme explanado anteriormente, procura entender os meios pelos quais os textos produzem mensagens e significados que constroem o mundo, moldam as identidades e posicionam as pessoas nas instituições sociais.

Capítulo 2: A leitura na escola

2.1 Os modelos de leitura adotados pelas escolas investigadas

Como o foco desta pesquisa está direcionado para o contexto da sala de aula onde se desenvolvem atividades de leitura em inglês, procuramos observar as relações sócio-culturais estabelecidas entre a professora e os alunos nas práticas de letramento, buscando identificar como esses agentes estão posicionados na instituição escolar.

De acordo com Street (1995, p. 2), as práticas de letramento são “os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento, assim como as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam a sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular”. Ao destacar a seleção de práticas de letramento envolvidas nos exercícios utilizados para o ensino de leitura, analisamos o conteúdo discursivo e ideológico presente nos eventos de letramento.

Heath (1982, p. 93) define eventos de letramento como “situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre participantes e de seu processo de interpretação”, ou seja, situações em que a interação entre os interlocutores é mediada por um texto escrito. Barton (2001) explica que a noção de evento de letramento surgiu a partir do trabalho desenvolvido pela pesquisa sociolinguística sobre eventos de fala, em que a interação consiste em linguagem falada e na interação face-a-face. A importância adquirida pelos textos na interação social das sociedades contemporâneas fez com que os estudos de letramentos estendessem a noção de interação aos textos. Barton (*ibidem*) acrescenta que os eventos de letramento consistem em “conversas a respeito de textos” (p. 99), conversas que, no contexto da sala de aula de leitura, em sentido amplo, constituem a maioria dos eventos de fala.

Nas duas escolas investigadas nesta pesquisa, a maneira como o conhecimento é tratado e concebido serve como fio condutor para a análise dos discursos e das atividades que

constituem as práticas de letramento, sinalizando que elas não são meras práticas, mas procedimentos instrucionais que obedecem a uma ordem institucionalizada de ler, de interagir, de se comportar e de conversar a respeito de textos escritos. Essa ordem encontra-se fundamentada em uma determinada concepção de leitura e de língua, justificando a hierarquia e a assimetria nas relações sociais estabelecidas entre professora e alunos, que correspondem, em grande parte, ao modo como o conhecimento é mediado e legitimado pela instituição.

Conforme ressalta Johnson (1997), o conhecimento é importante do ponto de vista sociológico, pois todo conhecimento é socialmente construído e dele dependemos para nosso senso de realidade, já que a vida social baseia-se em um sentido compartilhado do que é real e isso forma as bases do conhecimento, especialmente do conhecimento contido na cultura, que, de acordo com o autor, é um dos principais componentes e um conceito fundamental na definição da perspectiva sociológica que, além de produtos materiais, reúne também elementos da cultura não material, envolvendo um conjunto de símbolos (dentre os quais a linguagem) e de idéias que modelam e informam a vida das pessoas e os sistemas sociais dos quais elas participam. As idéias que as pessoas têm em comum sobre o que fazem torna a influência da cultura visível.

Portanto, neste capítulo, analisaremos várias práticas que ilustram idéias institucionalizadas sobre o ensino de leitura em inglês engendradas em atitudes, crenças, valores e normas que constituem a cultura escolar. Tendo em vista o propósito deste estudo, essas práticas foram identificadas segundo as características mais freqüentes e peculiares nelas observadas. A saber: 1) leitura como exercício de pronúncia; 2) leitura como tradução; 3) leitura como identificação de informação.

O foco nessas questões compõe a plataforma a partir da qual se torna possível identificar os modelos de leitura adotados pelas escolas e analisá-los através das lentes do letramento crítico (LUKE e FREEBODY, 1997).

2.1.1 A prática de leitura como exercício de pronúncia

Durante o período de acompanhamento das aulas na Escola Centro Sul e no Colégio Todos os Santos¹¹ - instituições da rede pública e da rede particular de ensino, respectivamente -, algumas idéias sedimentadas sobre o ensino de leitura em inglês evidenciaram-se em determinadas práticas e, em decorrência da regularidade com que emergiram no contexto de sala de aula, foram selecionadas para a análise interpretativa.

Uma das atividades recorrentes observadas no contexto de sala de aula da professora Marina, do Colégio Todos os Santos, revela práticas de leitura fonocêntricas, utilizadas como forma inicial de abordagem ao texto. Essa prática consiste em realizar a leitura em voz alta com o objetivo de aperfeiçoar a pronúncia, conforme destacado pela professora em seu depoimento transcrito no Apêndice 2:

Marina: (...) eu acho que para ler bem, ele [o aluno] tem que ouvir bem o professor, ele tem que repetir, que se exercitar para pronunciar corretamente.

Ilustramos também essa prática de letramento fonocêntrica com uma transcrição registrada em diário, salientando que atividades semelhantes foram desenvolvidas em todas as aulas da professora Marina em que a pesquisadora esteve presente, obedecendo a seguinte ordem didática: primeiramente, a leitura em voz alta é efetuada pela professora e logo após, repetida pelos alunos:

Marina: Então, nós vamos ler o texto. Eu vou ler a primeira vez, em seguida, cada aluno vai ler um parágrafo, OK? (...)
Prestem atenção, pois em seguida vocês terão 5 minutos para fazer a parte do glossário, onde vocês vão preencher com o significado de alguns termos utilizados no texto

¹¹ Conforme explicitado na Introdução desta dissertação, os nomes das instituições de ensino bem como dos professores são fictícios.

Embora a leitura em voz alta pareça um exercício anacrônico, já que atualmente, em geral, a leitura visando à compreensão/interpretação de textos é feita com os olhos e não com os lábios, essa prática pedagógica se manifesta como uma regra em pesquisas realizadas na área de ensino de leitura em língua estrangeira, conforme observa Coracini (1995). Ao criticar esse tipo de atividade, a autora aponta que a leitura em voz alta impõe aos alunos uma determinada visão do que seja a leitura, pois, tradicionalmente, ler significa pronunciar as palavras de acordo com a entonação da professora, concepção adotada pela professora Marina (*ele tem que ouvir bem o professor, ele tem que repetir, que se exercitar para pronunciar corretamente*), e retomada adiante no enunciado transcrito da anotação em diário (*Eu vou ler a primeira vez e em seguida cada aluno vai ler um parágrafo, OK?*). Coracini (*ibidem*) afirma que essa prática colabora para o silenciamento do aluno, impedindo-o de produzir significados, pois a entonação da professora contribui para a produção de sentidos. Em nossas observações, percebemos que ao aluno submetido a essa prática de letramento resta a opção de seguir a proposta de leitura estabelecida pela professora, descartando qualquer possibilidade de negociação ou produção de sentidos, já que o significado contemplado como correto e aceitável é prerrogativa outorgada à professora pela escola, a partir da posição privilegiada que ela ocupa na hierarquia institucional.

A ênfase em exercícios de pronúncia, presente no ensino de língua estrangeira e revelada nas aulas de leitura, tem raízes no método áudio-lingual, concepção desenvolvida pelos norte-americanos para o ensino de inglês como segunda língua durante o intervalo entre a primeira e a segunda guerra mundial, conforme ressaltam Richards e Rodgers (1986). Os autores explicam que, em 1939, especialistas da Universidade de Michigan - responsáveis por desenvolver o treinamento de professores de inglês como segunda língua – rejeitaram o programa inicial das forças armadas, segundo o qual o ensino deveria começar pela estrutura gramatical, e desenvolveram um método de ensino de língua que partia da pronúncia e do treinamento oral. O programa prescrevia, primeiramente, um treinamento auditivo e, em seguida, um treinamento de pronúncia, priorizando a compreensão e a produção oral para, então, proceder às habilidades de leitura e de escrita. Os autores acrescentam que o método áudio-lingual foi amplamente adotado em universidades

americanas e, embora tenha perdido a popularidade no final dos anos de 1960, os rastros de seus procedimentos continuam presentes e são utilizados hoje em dia em aulas de leitura em inglês, conforme verificado recentemente.

Depreendemos, ainda, que a valorização da boa pronúncia em uma aula de leitura seja decorrente da importância atribuída à fala na tradição filosófica ocidental. Ao utilizar o termo fonocentrismo, Derrida (2004) ressalta o privilégio que a fala desfruta em relação à escrita, lembrando que as narrativas orais eram as formas mais utilizadas pelos filósofos antigos para a transmissão de conhecimentos. A tendência em prestigiar a fala, em detrimento da escrita, é entendida por Derrida como uma oposição binária, pois, de acordo com o autor, grande parte do pensamento ocidental organiza-se a partir de oposições binárias - masculino/feminino, branco/negro, superior/inferior, fala/escrita – estabelecendo entre os termos binários uma relação de alternância que valoriza um dos termos em relação ao outro. Apesar de Derrida contestar a premissa amplamente aceita na sociedade ocidental de que a escrita é o registro da fala, a importância dispensada à pronúncia nas atividades de leitura promovidas pela professora Marina pode ser interpretada a partir do princípio de centralidade desfrutada pela voz/fala no mundo ocidental por, supostamente, coincidir com a consciência e o pensamento.

O destaque atribuído à pronúncia, no que se refere ao ensino de leitura, também emerge durante a entrevista com a professora Marina (Apêndice 2), cujo fragmento destacamos a seguir:

Pesquisadora: Que aspectos você considera importantes destacar para ensinar leitura em inglês?

Marina: Pronúncia, né, precisa ter uma boa pronúncia, ler corretamente, sem gaguejar, até que ele chegue num ponto como se tivesse lendo em português. (...) Então, eu acho importante destacar isto: que o aluno saiba pronunciar corretamente, que ele dê a entonação correta, que ele observe as vírgulas, pontos e que, ao mesmo tempo, numa primeira leitura, principalmente um aluno mais adiantado, ele já compreenda aquilo que ele está lendo, sem precisar ler duas ou três vezes. Se necessário, que leia mais vezes, mas um aluno de ensino médio, numa primeira leitura ele tem que tá compreendendo.

Do ponto de vista da professora Marina, percebe-se que as práticas de letramento devem estar relacionadas a exercícios de pronúncia e de entonação semelhantes à sua, consideradas o padrão a ser seguido (*Que o aluno saiba pronunciar corretamente, sem gaguejar, que ele dê a entonação correta*), atreladas à observação de regras de pontuação (*que ele observe as vírgulas e pontos*), pois caso não sejam devidamente respeitadas, podem comprometer a compreensão do texto. É provável que na concepção da professora Marina, as pausas, representadas pelos pontos e vírgulas, sejam importantes para a compreensão *numa primeira leitura*, aliando a concepção de compreensão ao fato de o leitor acompanhar as idéias do autor propostas no texto e, por conseguinte, decodificar o significado inscrito nas palavras, modelo de leitura promovido pela pedagogia de orientação cognitiva, abordada no capítulo anterior. A hipótese se confirma no decorrer das aulas observadas, nas quais, após a leitura do texto em inglês, cada aluno, escolhido previamente, deve ler um parágrafo do texto em voz alta; em seguida, um deles é designado para executar o que a professora denomina “leitura traduzida”, isto é, uma espécie de leitura e tradução realizadas simultaneamente, exercício que consiste na tradução *ipsis litteris* do texto em inglês para o português, constituindo-se numa atividade de leitura transformada em tradução, palavra por palavra, do inglês para o português, em voz alta (esse modelo de leitura – leitura com tradução – será focalizado na seção seguinte). Essa tarefa requer do aluno contemplado um razoável conhecimento de vocabulário, suficiente para que a leitura seja realizada *sem gaguejar, até que ele chegue num ponto como se estivesse lendo em português*, conforme mencionado pela professora Marina e de modo que o aluno *compreenda sem precisar ler duas ou três vezes*. Apesar da importância atribuída à leitura em voz alta para desenvolver uma boa pronúncia, a professora Marina afirma que ela não é condição *sine qua non* para a compreensão do texto, como apresentado abaixo no fragmento destacado de sua entrevista transcrita no Apêndice 2.

Pesquisadora: E para compreender, você acha necessário que a leitura seja feita com uma boa pronúncia?

Marina: Não, para compreender, não. Ele pode não saber pronunciar nada, que é o que eu faço quando faço uma leitura oral., “faça uma leitura oral”, ele pode compreender, mas não saber pronunciar. Aí, são coisas diferentes. Você ler e compreender e você ler pronunciando corretamente. Eu tenho alunos que não gostam de ler, lêem mal e são bons alunos e, ao contrário, alunos que lêem bem e, na hora que vão fazer uma prova, não conseguem compreender o texto, e mesmo a parte de gramática.

Nesse fragmento da entrevista, a professora Marina afirma que a compreensão do texto não depende da boa pronúncia (*Aí, são coisas diferentes. Você ler e compreender e você ler pronunciando corretamente*). Deprendemos do enunciado da professora que se a compreensão do texto não depende da pronúncia, então ela é resultado da capacidade individual do aluno de acionar um sistema de conhecimentos organizado na sua memória para compreender o significado contido do texto, tarefa realizada por meio da decodificação básica das palavras - atividade que deve ser desempenhada de acordo com determinado estágio de desenvolvimento, conforme depoimento já apresentado da professora Marina, no qual ela afirma que *no ensino médio, numa primeira leitura, ele tem que tá compreendendo*. Apesar de apontar a pronúncia insatisfatória de alguns aprendizes (*não gostam de ler e lêem mal, mas são bons alunos*), inferimos que esse grupo de alunos considerados bons pela professora Marina, embora produzam uma pronúncia inadequada para os padrões institucionais, disponha de recursos armazenados em suas memórias para acionar as estruturas cognitivas, responsáveis por construir em suas mentes uma representação capaz de decodificar as informações contidas no texto, de modo a compreendê-lo, perspectiva correspondente ao modelo de leitura instituído pela pedagogia de orientação cognitiva. Do ponto de vista desse modelo de leitura, o fracasso dos alunos que fazem parte do grupo dos que, apesar de terem uma boa pronúncia, não conseguem decodificar a mensagem do autor (*que lêem bem mas, na hora que vão fazer a prova, não conseguem compreender o texto*, conforme depoimento de Marina, apresentado anteriormente), costuma ser atribuído às diferenças individuais, uma justificativa usada para isentar o material de leitura e o método de ensino utilizado pela professora, além de eximir a instituição escolar pela atividade malsucedida e responsabilizar única e exclusivamente o aluno pela falta de êxito na tarefa proposta.

Do depoimento da professora Marina, transcrito no Apêndice 2, destacamos um outro fragmento no qual identificamos alguns aspectos de natureza lingüística que, de acordo com a visão da professora, são necessários e facilitam a leitura/compreensão de textos em inglês:

Pesquisadora.: Esses alunos que têm mais dificuldades têm alguma característica em comum que você possa mapear? Que dificuldades são essas?

Marina: Alguns têm dificuldade muito grande em adquirir, de memorizar vocabulário; outros, ao contrário. E quando eu faço uma leitura de texto, eu destaco as palavras novas, coloco na lousa, faço eles anotarem e, na aula seguinte, eu vou retomar aquele texto, “gente, o que é isso?”. Tem uns alunos que têm facilidade de memorizar vocabulário que é incrível. Eu, por exemplo, sempre tive. É importante memorizar, guardar. Para você ler um texto, você precisa ter vocabulário mínimo, senão, você não compreende nada.

A sua perspectiva, diante dos pré-requisitos para a compreensão da leitura, está intimamente relacionada à crença de que o domínio do vocabulário guardado na memória garantiria a compreensão do texto (*Alguns têm dificuldade muito grande em adquirir, de memorizar vocabulário; outros, ao contrário. [...] É importante memorizar, guardar. Para você ler um texto, você precisa ter vocabulário mínimo, senão, você não compreende nada*). A professora infere que a sua experiência como aluna possa ser considerada como uma referência para avaliar as dificuldades e as facilidades com que seus alunos se deparam (*Tem alunos que têm facilidade de memorizar vocabulário que é incrível. Eu, por exemplo, sempre tive*). Esse ponto de vista sugere que a compreensão decorre da recuperação do significado das palavras conhecidas, assim como daquelas desconhecidas, especialmente quando se trata de um texto em língua estrangeira (*E quando eu faço uma leitura do texto, eu destaco palavras novas, coloco na lousa, faço eles anotarem e, na aula seguinte, eu vou retomar aquele texto, “gente, o que é isso”?*). Essa concepção de compreensão parte da idéia de que, ao somar o significado dos fragmentos (palavras), teríamos como resultado a compreensão do todo (texto),

perspectiva identificada em diversos exercícios dos anexos, dos quais destacamos, como exemplo, o excerto a seguir:

1) *Match the words according to their meaning.*

(1) *to start* (2) *to build* (3) *straw* (4) *to provide* (5) *dangerous*
 (6) *to burn* (7) *on board* (8) *to fly* (9) *to put out* (10) *race*
 (11) *to take place* (12) *to kill* (13) *to land* (14) *several*
 (15) *ban* (16) *although* (17) *safe*

() *to happen, occur* () *unsafe, harmful* () *not in danger*
 () *competition* () *to begin* () *more than a few, but not a lot*
 () *to cause the death of* () *to forbid* () *to supply*
 () *to move through the air* () *in spite of* () *to move safely down onto the ground*
 () *to extinguish a fire, light, etc*
 () *to form or construct from parts* () *to destroy with the fire*
 () *to be on a ship, on a plane* () *the dried stems of wheat or similar plants*

Excerto 1: exercício de vocabulário extraído do Anexo 4

Conforme veremos durante a análise, no material de leitura utilizado pela professora Marina, foram identificados vários exercícios com as características indicadas no Excerto 1, cujo objetivo é “combinar” uma palavra deslocada de seu contexto com o significado previamente determinado no exercício. (*Match the words according to their meaning*), a saber, (1) *to start* = (1) *to begin*; (2) *to build* = (2) *to form or construct from parts*; (3) *straw* = (3) *the dried stems of wheat or similar plants*; (4) *to provide* = (4) *to supply*; (5) *dangerous* = (5) *unsafe, harmful*; (6) *to burn* = (6) *to destroy with the fire*; (7) *on board* = (7) *to be on a ship, on a plane*; (8) *to fly* = (8) *to move through the air*; (9) *to put out* = (9) *to extinguish a fire, light, etc*; (10) *race* = (10) *competition*; (11) *to take place* = (11) *to happen, occur*; (12) *to kill* = (12) *to cause the death of*; (13) *to land* = (13) *to move safely down onto the ground*; (14) *several* = (14) *more than a few, but not a lot*; (15) *ban* = (15) *to forbid*; (16) *although* = (16) *in spite of*; (17) *safe* = (17) *not in danger*.

Esse tipo de exercício não parece favorecer a compreensão nem tampouco a construção de sentidos, já que as palavras estão descontextualizadas e não proporcionam aos alunos a possibilidade de compartilhar idéias ou contrastar conhecimentos, restringindo a atividade de compreensão à recuperação de um significado fixo e estável para uma palavra separada das demais. Trata-se, portanto, de uma atividade que reforça a crença de que o texto seja a soma de palavras que podem ser decifradas de forma isolada e que, ao serem agrupadas ou somadas umas às outras poderiam resultar na totalidade do significado uno e predeterminado contido no texto.

O letramento crítico, por sua vez, refuta os fundamentos desse modelo de leitura, defendendo que a compreensão do texto não depende de decodificação de informações armazenadas no cérebro, contrapondo-se, dessa maneira, à posição manifestada pela professora Marina ao afirmar que o vocabulário deve ser guardado na memória, de modo a promover a compreensão (*é importante memorizar, guardar, (...) senão, você não compreende nada*). Para o letramento crítico, a compreensão decorre de recursos intertextuais e discursivos adquiridos por meio de discursos provenientes de experiências lingüísticas e culturais decorrentes de interação social.

Considerando-se que a compreensão do texto não depende da pronúncia, conforme relatado pela professora Marina, (*ai são coisas diferentes, você ler e compreender e ler pronunciando corretamente*), questionamos a necessidade de insistir na prática fonocêntrica de leitura do texto em voz alta.

Apesar de reconhecer a distinção entre compreensão e pronúncia, observamos, durante o acompanhamento das aulas, a importância dispensada pela professora à pronúncia nas atividades de leitura, e apresentamos uma nota de campo (conforme transcrito no Anexo 10), em que registramos uma atitude que emerge com regularidade na prática pedagógica da professora Marina. Em situações em que a pronúncia do aluno escalado para efetuar a leitura em voz alta está de acordo com a norma valorizada pela professora, a atividade tende a ser avaliada positivamente (*Very good, very good*) e prolongada em parágrafos mais extensos do texto, enquanto tende a sofrer sanções em forma de interrupções e

abreviações, caso o aluno apresente dificuldades e sua pronúncia não corresponda à expectativa normativa imposta pelos critérios institucionalizados de uma boa leitura, ou seja, dentro do modelo fundamentado pela escola como sendo a pronúncia padrão e homogênea, aceita como correta.

Em suma, o procedimento de leitura em voz alta é uma prática que deve ser problematizada, pois a finalidade da atividade de leitura envolve habilidades que vão além do aspecto lingüístico e instrumental. Por exemplo, um aluno submetido a tal tarefa pode se sentir inseguro na articulação de determinadas palavras desconhecidas ou mesmo de palavras conhecidas, relegando a compreensão e a construção de sentidos para uma etapa posterior que, pode, inclusive, nem emergir. Não se pretende afirmar que o aprendizado de inglês deva excluir exercícios de produção oral, porém, sabe-se que estes podem interferir no desenvolvimento de leitura que se espera promover. Em um contexto no qual o objetivo seja a compreensão de textos, entende-se, ainda, que a preocupação com a produção oral não mereça tamanho destaque ou ênfase.

A justificativa de realçar questões de entonação e de pronúncia (correta/incorreta) em exercícios de leitura em voz alta pode aludir ainda a um exercício de exegese bíblica, uma prática que, além de se concentrar na pronúncia, confunde-se com a concepção de “leitura como tradução”, conforme será abordado no sub-tópico seguinte, oferecendo também a oportunidade para a introdução de glosas, manifestadas com o objetivo de comentar alguma expressão ou palavra cujo significado seja desconhecido. Nessas intervenções, a prática de letramento da professora Marina identifica-se com a do exegeta, no sentido de esclarecer o significado de termos obscuros em inglês, através da tradução da palavra desconhecida para o português, de acordo com o que foi observado e transcrito no Anexo 10, durante a leitura do texto do Anexo 5, exemplificado a seguir:

Aluna: Professora, o que quer dizer a palavra *contest*?

Marina: Peleja.

Embora a escolha lexical da professora para traduzir a palavra *contest* não tenha sido a mais adequada e tenha sido motivo de risos, já que a palavra ‘peleja’ não é usada com frequência na área urbana da cidade de São Paulo, nenhuma outra sugestão de sinônimo foi requerida aos alunos como alternativa à palavra selecionada pela professora, sinalizando que a sua escolha deveria prevalecer e ser acatada por todos.

Ao relacionar o professor de línguas ao exegeta, consideramos que, geralmente, costuma-se exigir do professor de língua estrangeira a mesma condição prévia requerida ao trabalho exegético das escrituras sagradas: o conhecimento das respectivas línguas envolvidas no processo de leitura/interpretação de um texto. Com a analogia estabelecida entre o professor de línguas e o exegeta buscamos ressaltar que não se deve ignorar a questão do poder que a instituição escolar confere ao professor no contexto social da sala de aula. Bourdieu (1996) assinala que, dentro do mercado lingüístico, este poder simbólico legitimado e outorgado pela escola, concede um valor mais elevado à interpretação do professor se comparado à de um aluno, devido à sua posição na hierarquia institucional. Dentro dessa perspectiva, o lugar ocupado pelo professor na instituição lhe confere poderes para definir o significado correto de determinado termo, como por exemplo, ao traduzir a palavra *contest* como equivalente à palavra ‘peleja’ em português, ou para determinar a resposta aceitável para uma pergunta, enquanto o aluno encontra-se posicionado de maneira a acatar a escolha do professor. Essas práticas de letramento indicam como a leitura, nos moldes como é realizada nas escolas investigadas, reforçam o controle sobre o conhecimento, fortalecendo as relações sociais construídas a partir da distribuição assimétrica de poder presente na sociedade.

Luke e Freebody (1997), ao adotarem a concepção de leitura como prática social, afirmam que ler é um ato de construção de sentidos, um ato de interação do leitor com o texto em que os significados são múltiplos e passíveis de disputa, devendo ser, portanto, negociados e partilhados dialogicamente entre professor e alunos dentro do contexto da sala de aula. No exemplo citado, no qual a professora traduz o termo *contest* como equivalente à palavra peleja em português, não foram consideradas as possibilidades de negociar a utilização de termos alternativos, como ‘competição’ ou ‘disputa’, entre

outros, que poderiam ter sido suscitados como opções possíveis, caso os alunos tivessem tido a oportunidade de participar ativamente na construção de sentidos, contribuindo com uma sugestão de termo mais apropriado ao contexto de alunos adolescentes residentes na área urbana da cidade de São Paulo.

2.1.2 A leitura como prática de tradução

Durante o período de coleta de dados nas duas escolas participantes desta pesquisa, observamos outra prática reveladora das idéias institucionalizadas sobre o ensino de leitura em inglês manifestada no contexto da sala de aula: trata-se de exercícios que se fundamentam na tradução de palavras descontextualizadas, utilizados para verificar a compreensão do texto. Essa prática evidencia uma concepção de leitura afinada com determinada noção de linguagem, de realidade e de conhecimento, conforme apresentamos durante a análise interpretativa dos excertos a seguir:

<i>Words from the text.</i> Localize no texto os correspondentes, em português, a:	
recursos _____	pobreza _____
encolher _____	proporções _____
riqueza _____	habitação _____
incapaz _____	formação universitária _____
<i>root causes</i> _____	lidar com _____
apesar de _____	amplo, largo _____
desenvolver _____	liberdade _____
escravidão _____	pobreza absoluta _____
proporcionar _____	abrigo _____
necessidades _____	negar _____

Excerto 2: exercício de versão extraído do Anexo 2

No Excerto 2, a atividade proposta pela professora Marina, do Colégio Todos os Santos, requer que os alunos localizem no texto em inglês, do Anexo 2, os termos correspondentes às seguintes palavras indicadas em português: recursos; encolher; riqueza; incapaz; *root causes*; apesar de; desenvolver; escravidão; proporcionar; necessidades; pobreza; proporções; habitação; formação universitária; lidar com; amplo/largo; liberdade; pobreza absoluta; abrigo; negar (*resources; shrink; wealth; unable*; raiz das causas; *despite; to develop; slavery; to afford; needs; poverty; ratios; housing; college education; deal with; wide; freedom; absolute want; shelter; to deny*).

Esta visão estruturalista sobre a linguagem, contestada por Rajagopalan (1992), supõe que exista uma ligação direta entre as palavras e as coisas que elas representam no mundo, concebendo o texto como um aglomerado de palavras justapostas, formando frases, períodos e parágrafos organizados racionalmente por aqueles que os escrevem, capazes de conduzir o pensamento do leitor à compreensão do significado correto contido no texto. De acordo com essa concepção sobre a linguagem, o significado pode ser cifrado pelo autor, através de palavras dispostas a partir de uma escrita linear e encadeada, de maneira a assegurar que o leitor, ao se deparar com o texto, possa compreendê-lo, operando um processo de decifração do significado fixo e determinado das palavras. Isso garantiria ao texto uma pretensa transparência na representação de conhecimentos universais e neutros de uma realidade válida para todos os contextos e em todos os tempos, podendo ser acessada por meio de percepção sensorial e de pensamento racional, objetivo, independente da subjetividade do leitor, das regras sociais, culturais e das relações de poder envolvidas no contexto de leitura (Cervetti *et alii*, 2001).

Give the translation of the words below:

<i>Ancient</i> _____	<i>To claim</i> _____	<i>Flat</i> _____
<i>Contest</i> _____	<i>To portray</i> _____	<i>Stage</i> _____
<i>Ordinary</i> _____	<i>Roof</i> _____	<i>Mask</i> _____
<i>Comedy</i> _____	<i>Platform</i> _____	<i>Role</i> _____
<i>Choral</i> _____	<i>Character</i> _____	<i>Perform</i> _____
<i>Wooden</i> _____	<i>Bordered</i> _____	<i>Benches</i> _____

Excerto 3: exercício de tradução extraído do Anexo 5.

Assim como no Excerto 2, extraído do Anexo 2, o Excerto 3, extraído do Anexo 5, faz parte do material de leitura que contém exercícios de tradução propostos pela professora Marina, do Colégio Todos os Santos. Nesse exercício, a língua é abordada sob a mesma perspectiva estruturalista, concebendo o sentido como se estivesse fixo às palavras, podendo, portanto, ser transferido de uma língua para outra, como resultado de uma operação técnica e mecanicista, livre de qualquer contextualização histórica ou social (*Ancient* – antigo; *Contest* – disputa; *Ordinary* – comum; *Comedy* – comédia; *Choral* – coral; *Wooden* - de madeira; *To claim* – afirmar; *To portray* - descrever; *Roof* – telhado; *Platform* – plataforma; *Character* – personagem; *Bordered* – ficar à margem; *Flat* - plano; *Stage* – palco; *Mask* – máscara; *Role* – papel; *Perform* – representar; *Benches* - bancos).

Ou ainda, como apresenta a atividade com um glossário, retirado do Anexo 3:

Glossary:

<i>field</i> – <u>campo</u>	<i>meal</i> – <u>refeição</u>	<i>hardly</i> – <u>difícilmente</u>
<i>to rest</i> – <u>descansar</u>	<i>to share</i> – <u>dividir</u>	<i>kind</i> – <u>delicado</u>
<i>path</i> – <u>caminho</u>	<i>to drop</i> – <u>cair</u>	<i>to fly out</i> – <u>partir</u>
<i>to wish</i> – <u>desejar</u>	<i>to advise</i> – <u>aconselhar</u>	<i>jeweler</i> – <u>joalheiro</u>
<i>worth</i> – <u>valer</u>	<i>greedy</i> – <u>sovína</u>	<i>loud</i> – <u>alto</u>
<i>noise</i> – <u>barulho</u>	<i>joy</i> – <u>alegria</u>	<i>enough</i> – <u>suficiente</u>
<i>to waste</i> – <u>desperdiçar</u>	<i>to reply</i> – <u>responder</u>	<i>a few</i> – <u>uns poucos</u>
<i>to seem</i> – <u>parecer</u>	<i>peacefully</i> – <u>pacificamente</u>	<i>to bury</i> – <u>enterrar</u>

Excerto 4: Exercício de tradução extraído do Anexo 3.

Podemos apontar vários problemas com essa concepção, começando por uma crítica atual aos limites apresentados por programas de computador conhecidos como *translators*, cuja finalidade é a de traduzir textos, palavra por palavra de uma língua para outra. Esses programas, usados para a tradução mecânica de textos, evidenciam a impossibilidade de tentar atrelar um significado estável a um significante, desconstruindo, dessa maneira, a idéia de que seja possível construir significados por meio de simples operação de

tradução automática de palavras, processo que desconsidera o contexto social e histórico no qual o texto foi produzido.

Aproveitamos os exercícios de tradução propostos pela professora Marina, em práticas de letramento, para apontar alguns problemas com a visão estruturalista, perspectiva segundo a qual acredita-se que a realidade seja projetada ou traduzida pela linguagem, isto é, a linguagem seria um instrumento empregado para nomear as coisas do mundo e para a transmissão de conhecimento, teoria mencionada anteriormente e contestada por Rajagopalan (1992). De acordo com essa concepção, ler significa recuperar o significado estável e neutro das palavras contidas no texto, de modo a desvelar o seu significado pré-existente, independente do sujeito, do contexto social e histórico, e além do campo ideológico.

Consideremos os exercícios dos Excertos 2, 3 e 4 para analisar a concepção de linguagem, de realidade, de conhecimento e de leitura adotada pelo Colégio Todos os Santos, a partir de exercícios que requerem a correspondência entre uma palavra em inglês e outra em português, ou vice-versa. Ao observar o espaço destinado para o preenchimento de cada resposta requerida, percebemos que a extensão da linha comporta apenas uma palavra, o que significa que somente uma opção será aceita como correta. Esse procedimento pode acarretar alguns problemas para o aluno. No Excerto 3, por exemplo, a tradução contemplada pela professora para a palavra *Ancient* em inglês é a palavra ‘antigo’ em português. No entanto, ao consultar um dicionário monolíngüe inglês-português, o aluno se depara com vários termos em português que correspondem à palavra *Ancient* em inglês. Desprezando-se a possibilidade do termo ser utilizado no texto na condição de substantivo, haveria ainda várias opções possíveis dentro da categoria adjetivo, a saber: 1. antigo, velho, remoto, relativo à Antiguidade. 2. venerável, vetusto. 3. antiquado, fora de moda¹². Diante de alternativas variadas, é sabido que, de acordo com a cultura escolar, somente uma seria aceita como a resposta correta. Considerando-se ‘antigo’ o adjetivo escolhido pela professora para representar *Ancient* em inglês, esta

¹² Tradução retirada do Dicionário Michaelis inglês-português, dicionário escolhido para esta exemplificação, em função de seu amplo uso no meio escolar investigado.

seria a opção eleita para indicar o significado único e invariável para designar a realidade e o conhecimento de mundo criado pelo texto, que, de acordo com esta concepção, já estariam dados, ou seja, pré-existiriam à realidade e às experiências de qualquer leitor que porventura venha a ter acesso ao texto. De acordo com essa visão sobre a linguagem, ‘antigo’ teria o mesmo significado para um aluno adolescente da área urbana da cidade de São Paulo, para um historiador ou para um filósofo; em suma, haveria um significado estável para a palavra ‘antigo’ a ser desvelado por qualquer leitor, independente de sua identidade, de suas experiências ou de seu contexto de leitura. Em outras palavras, o conhecimento da realidade, representada no texto pela linguagem, já estaria pronto, existiria anteriormente ao leitor, o que significa que cabe ao leitor adaptar-se à ordem de sentidos estabelecida pelo autor. Torna-se importante pensar nos possíveis desdobramentos que essa visão de leitura e de linguagem pode ocasionar na formação do aluno, já que ela normatiza e restringe a concepção estabelecida com a realidade e com o conhecimento do mundo a uma perspectiva única e totalitária.

Depreendemos que essa visão sobre a linguagem e a significação das palavras, conforme explanado acima, está de acordo com a concepção adotada por Aristóteles no tratado “Peri Hermeneias, Da Interpretação”, segunda parte da obra intitulada *Organon* (1987), termo que significa “utensílio, instrumento”, na qual está contida a teoria aristotélica do método - estrutura do raciocínio válido e da argumentação aplicados em toda ciência - conforme assinalam Jupiassú e Marcondes (1996). Esse nome foi atribuído à obra, conforme explica Huisman (2002, p. 413-14), pois o filósofo considerava a lógica formal o meio à disposição do espírito que lhe permitia raciocinar e exprimir-se em conformidade com a verdade. Nesse tratado, dividido em catorze capítulos, Aristóteles faz a distinção entre os nomes – nome comum, verbo, grupo, atributo – e as proposições, definidas como um discurso no qual reside o verdadeiro ou o falso e no qual são classificadas em afirmativas e negativas, universais, particulares ou singulares, segundo o sujeito da proposição seja predicado por “todos”, por “alguns”, ou seja, constituído por um nome próprio. Para Ricoeur (1977, p. 29-30), Aristóteles apresenta a noção de significação que requer a univocidade de sentido, fundado na essência una e idêntica a si mesma, condição para que possa haver a comunicação entre os homens. Ricoeur comenta

que Aristóteles define a interpretação como “dizer algo de alguma coisa”. No entanto, Ricoeur (*ibidem*), entende que essa proposição declarativa de Aristóteles se mostra problemática, pois “se o homem interpreta a realidade dizendo algo de alguma coisa, é porque as verdadeiras significações são indiretas” (p.30).

Devemos assinalar, entretanto, que a visão aristotélica sobre a significação das palavras, utilizada nas práticas e nos eventos de letramento das escolas investigadas, é uma noção contestada pelo letramento crítico, perspectiva que questiona a univocidade do sentido contido nas palavras, adotando o ponto de vista da multiplicidade de sentidos; já que a linguagem, de acordo com o letramento crítico é um instrumento ideológico, ou seja, ela constrói significados e conhecimentos contingentes, de acordo com as regras e práticas discursivas de uma determinada comunidade que, ciente do poder e da força ideológica que a linguagem carrega, utiliza os textos como uma possibilidade para a construção de identidades, representações sobre a realidade e conhecimentos parciais sobre o mundo. Dessa forma, de acordo com essa concepção adotada em nossa pesquisa, o significado é conferido às palavras pelos leitores, podendo assumir uma pluralidade de sentidos, a partir das diferentes experiências vividas pelos leitores e das diversas realidades dentro das quais estão inseridos; por conseguinte, essa noção comporta a atribuição de múltiplos significados ao texto, construídos por leitores situados cultural e historicamente e localizados dentro de relações hierárquicas de poder, conforme ressaltam Cervetti *et alii* (2001). Assim, essa visão sobre a linguagem adota um ponto de vista construtivista, concebendo o leitor como produtor de significados, permitindo a um adolescente paulista considerar ‘antigo’ um monumento em homenagem às Bandeiras, por exemplo, ao passo que o mesmo monumento, aos olhos de um historiador seria considerado moderno, já que a palavra ‘antigo’. no contexto de quem se dedica ao estudo da História. seria mais adequada para se referir a obras de um período anterior ao nascimento de Cristo, enquanto para o autor incógnito do texto do Anexo 5, de onde esse exemplo foi extraído, o sentido mais apropriado para a palavra ‘antigo’ seria para denominar um período no tempo, inventado pela tradição ocidental para designar o apogeu das culturas grega e romana.

A prática disseminada pela cultura escolar de ensinar a ler textos em inglês por meio de tradução de palavras e frases descontextualizadas, de acordo com o explanado acima, indica características pedagógicas fundadas a partir do modelo de leitura instaurado pela pedagogia de orientação cognitiva, modelo presente no contexto da sala de aula da professora Marina, do Colégio Todos os Santos, assim como observado também nas aulas da professora Suzete, da Escola Centro Sul.

Embora similares, julgamos ser interessante salientar algumas diferenças no *modus operandi* das duas professoras, em função das condições oferecidas em cada contexto. Enquanto o material utilizado para as atividades de leitura nas aulas da professora Marina é distribuído aos alunos em cópias xerox (Anexos 2, 3, 4 e 5), já que essa facilidade é disponibilizada pelo colégio particular, os exercícios propostos pela professora Suzete, da escola pública, são todas realizadas a partir da transcrição de frases e palavras escritas na lousa que devem ser copiadas pelos alunos, uma vez que a escola não fornece aos professores cotas de cópia xerox, nem mesmo na ocasião de realização das provas, razão pela qual a prova é transcrita na lousa durante o decorrer de uma aula de modo a ser realizada no decurso da próxima. Essa ressalva torna-se necessária para justificar o fato de a maioria dos dados colhidos na escola pública terem sido registrados em diário. Cabe ainda apontar que o uso de livro didático não foi observado em nenhuma das duas instituições durante o período de coleta de dados.

Retomando as práticas de tradução, foram observadas durante as aulas da professora Suzete, da Escola Centro Sul, práticas semelhantes às da professora Marina, do Colégio Todos os Santos. No caso da professora Suzete, o uso da tradução parece ser um procedimento utilizado com a finalidade de aproximar os alunos para o que se passa na sala de aula, de modo a atrair a sua atenção para o que está escrito na lousa, embora tenhamos observado que, na maioria das vezes, as traduções provocam um distanciamento ainda maior, pois não é tarefa simples tentar construir sentidos a partir de palavras descontextualizadas ou por meio de fragmentos de frases usados para iniciar perguntas, conforme apontado no excerto a seguir:

Traduza as seguintes <i>question words</i> :	
<i>What</i> _____	<i>How</i> _____
<i>Where</i> _____	<i>How old</i> _____
<i>Who</i> _____	<i>How many</i> _____
<i>When</i> _____	<i>How much</i> _____

Excerto 5: exercício de tradução extraído do Anexo 6

O exercício proposto no excerto 5 requer a tradução de *question words* (*What; Where; Who; When; How; How old; How many; How much*) que devem ser preenchidas nos respectivos espaços destinados para esse fim (o que/qual; onde; quem; quando; como; quantos anos; quantos [usado para formular perguntas cujos substantivos sejam contáveis], quanto [utilizado para elaborar perguntas cujos substantivos sejam incontáveis]). Em seguida, os alunos são estimulados a ler e a repetir a palavra em inglês e a sua respectiva tradução em voz alta, por exemplo: *What* - o que/qual; *Where* - onde; *Who* - quem, e assim por diante, conforme indicado no Anexo 7. Nessa ocasião, a professora Suzete recomenda que as palavras sejam memorizadas como dever de casa:

Professora: Atenção, esse exercício é pra repetir e decorar em casa.

Aluno: Mas professora, decorando a gente não aprende, o importante é aprender.

A atitude de insatisfação que o aluno revela diante da instrução da professora Suzete sobre a necessidade de decorar as palavras (*Atenção, esse exercício é pra repetir e decorar em casa*), manifesta uma postura crítica em relação ao conhecimento (*Mas professora, decorando a gente não aprende, o importante é aprender*). O enunciado do aluno evidencia uma concepção de aprendizagem diferente da noção de aprendizagem da professora, pois indica que o ato de aprender está além da ação promovida pela repetição mecânica, cuja finalidade é a simples memorização fadada ao esquecimento dentro de um curto espaço de tempo, visto que, para aprender é preciso estabelecer alguma relação com a realidade, de modo a tornar o ato significativo, conforme salienta Antunes (2002).

Do ponto de vista de uma aprendizagem construtivista, a atividade teria maiores chances de cativar a atenção dos alunos e de ser mais significativa caso eles tivessem a oportunidade de perceber em que contexto aquelas palavras poderiam ser usadas, com que finalidade, ou ainda, se encontrassem meios de colocar o conhecimento em prática, construindo significados por meio da experiência. O procedimento de memorização, recomendado como um método para aprender, de acordo com a perspectiva da professora Suzete, torna-se um treinamento mecânico e inócuo, já que não permite construir sentidos e nem sequer estabelecer relações com a realidade ou com a experiência dos alunos, conforme ressalta Antunes (*ibidem*). Dessa forma, interpretamos o enunciado do aluno como um ato de resistência à visão instrucional adotada pela professora, além de um sinal de posicionamento crítico, já que, segundo a sua perspectiva, *decorando a gente não aprende, o importante é aprender*.

Dessa maneira, reconhecemos que o paradigma pedagógico empregado pela professora Suzete não favorece a construção de sentidos, pois está fundamentado na tradução de palavras e frases descontextualizadas, repetição e memorização, evidenciando uma concepção de conhecimento pré-construído, tradicionalmente utilizado para o ensino de línguas mortas, como latim e grego. Máscia (2002, p. 129) explica que esse método, denominado Modelo Tradicional, com raízes alicerçadas na Europa, estrutura-se na gramática e na tradução, apoiando-se em uma concepção de aprendizagem fundamentada na transmissão cultural, uma atividade cognitiva, concebida como desinteressada, na qual o papel desempenhado pelo professor é o de instrutor, responsável por transmitir conhecimentos neutros e universais, válidos para todos os contextos e para todos os tempos. A autora destaca que esse modelo ainda está presente atualmente no ensino de línguas e foi uma tendência verificada também em nossas observações, durante o período de coleta de dados, conforme apontado acima.

Uma pedagogia cuja finalidade seja a de reconhecer palavras em inglês, a partir de exercícios de repetição em voz alta para fins de memorização, envolvem práticas identificadas por Luke e Freebody (1997, p. 186) em seus estudos sobre a questão da

leitura e da colonização britânica na Austrália, como características do modelo básico de letramento adotado no século XIX, durante o período colonial, carregando consigo vestígios de uma concepção eurocêntrica de letramento. Segundo os autores, o modelo básico de letramento “compreendia o reconhecimento de palavras, a escrita, a soletração, a ortografia e a leitura em voz alta” (p.186). Essas práticas, próprias do modelo básico, são aceitas ainda hoje como uma norma na cultura escolar, permitindo-nos identificar em seus rastros a presença de reminiscências neocoloniais, já que submete os alunos à reprodução de conhecimentos descontextualizados, baseados na cópia e na repetição de palavras e frases, sem estabelecer qualquer relação com a experiência do aluno ou com a realidade local.

Cabe ainda mencionar um fator, observado no material de leitura em inglês utilizado pela professora Marina, do Colégio Todos os Santos, que restringe as possibilidades de construção de sentidos e a visão crítica. A maioria dos textos utilizados em sala de aula (Anexos 3, 4 e 5), obtidos durante o período de coleta de dados, com exceção do texto do Anexo 2, são textos “não-autênticos”, ou seja, são adaptações especialmente preparadas para funções didáticas, o que lhes imprime um caráter artificial e enciclopédico, distante de textos “autênticos”, isto é, textos retirados de revistas, jornais, da internet, de um romance ou conto. Os textos “não-autênticos” demonstram-se inadequados para desenvolver a atividade de leitura, já que a sua finalidade, em geral, é a de destacar aspectos lingüísticos, enfatizando estruturas gramaticais, vocabulário, sinônimos, antônimos, como emergiu durante a entrevista com a professora Marina:

Marina: (...) O material que eu utilizei durante o período em que você acompanhou minhas aulas foram especialmente preparados para a ocasião, [pois] geralmente é texto de apostila e teste de múltipla escolha, mas eu faço fazer leitura, eu faço perguntas, eu anoto, eles respondem por escrito, ou a gente só trabalha a parte oral. Eu sempre tiro alguma coisa daquele texto a mais do que está ali. Como eu fiz lá [durante as suas observações]: levanto vocabulário, antônimos, sinônimos, dou um jeito de enriquecer um pouco, para não ficar...

A visão da professora sobre suas práticas relacionadas à atividade de leitura é reiterada nesse fragmento, no qual mesmo em se tratando de “*texto de apostila e teste de múltipla escolha*” que são os usados geralmente, “(...) *eu faço fazer leitura, eu faço perguntas, eu anoto, eles respondem por escrito, ou a gente só trabalha a parte oral*”, práticas recorrentes utilizadas pela professora e já apontadas anteriormente nessa análise. Esse enunciado reforça o uso de várias atividades que não oferecem possibilidades para interpretação, característica presente em textos “não-autênticos” (vide Anexos 3, 4 e 5), confirmando, assim, a visão concebida pela professora sobre o ato de ler como sendo a capacidade de dominar *vocabulário* (conforme referido anteriormente nos Excertos 2, 3, 4 e 5), *sinônimos*, (Excerto 1) e *antônimos* (Excerto 6), indicado abaixo:

6) *Match the columns. Find the opposites:*

(1) safe	<u> 2 </u>	built
(2) destroyed	<u> 4 </u>	outside
(3) last	<u> 1 </u>	dangerous
(4) inside	<u> 3 </u>	first

Excerto 6: exercício de antônimos extraído do Anexo 4

Textos “não autênticos” (Anexos, 3, 4 e 5), compuseram a maior parte do material utilizado durante o período de coleta de dados e, por sua vez, não suscitaram grande interesse por parte dos alunos, pois se referem a assuntos distantes de textos acessados no cotidiano dos adolescentes. No entanto, textos considerados autênticos, como o do Anexo 2, retirado da internet, “envolvem mais os alunos na atividade”, de acordo com declaração da professora em conversa informal com a pesquisadora. O interesse dos alunos por textos autênticos deve-se ao fato de que eles discutem questões que informam sobre algum tema da atualidade, conforme foi o caso do texto do Anexo 2, cujo título é *Poverty and basic rights* e, sendo assim, os alunos têm a possibilidade de relacioná-los com o mundo em que vivem, diferentemente dos textos não-autênticos cujos títulos demonstram a distância com a realidade dos alunos (Anexo 3: *The wish ring*; Anexo 4: *Ballooning: a history of courage*; Anexo 5: *Ancient Greek Theatre [texto 1] and Theatre in Ancient Rome [texto 2]*). Textos autênticos oferecem a oportunidade de desenvolver

atividades em grupo, favorecendo a construção de significado em exercícios que promovem a oportunidade de compartilhar conhecimentos e contrastar idéias.

Outro fator observado nos textos utilizados pela professora Marina é que não há a indicação de referências sobre a sua procedência, nem sequer sobre sua autoria. O silenciamento de informações dessa natureza prejudica a crítica do leitor e o questionamento a respeito da credibilidade da fonte, assim como coloca em dúvida a legitimidade do autor para o tratamento de determinado assunto, visto que o reconhecimento de sua autoridade se dá a partir de seu capital cultural institucionalizado, ou seja, por meio de seus diplomas e certificados, documentos que lhe garantem o poder simbólico para se posicionar a respeito de determinado tema, já que esses instrumentos lhe outorgam o “poder de instituir, o poder de fazer ver e de fazer crer”, conforme explica Bourdieu (1998, p. 78). Essas informações são importantes para auxiliar o leitor a identificar, na construção do texto, rastros que possam indicar interesses subjacentes defendidos pelo autor que privilegiam determinada visão de mundo, pois, ao optar por advogar um ponto de vista e ocultar outros, o seu posicionamento pode favorecer e preservar interesses de determinados grupos sociais em detrimento de outros.

Pela descrição e pela análise interpretativa das práticas e eventos de letramento realizadas até então, podemos perceber que a questão desencadeada pelo debate entre os dois principais modelos de leitura em disputa atualmente no campo da educação, conforme sintetizam Arrojo e Rajagopalan (1992), gira em torno da controvérsia fundamental que rege as teorias sobre leitura: onde situar a origem dos significados? De um lado, há os que defendem que o leitor é o responsável pela produção dos significados, posição assumida pelo letramento crítico; de outro lado, encontram-se os que advogam o significado neutro e “transcendental”, existente independente do leitor e de seu contexto social e histórico, perspectiva de leitura adotada, de certa forma, pela pedagogia de orientação cognitiva. Essa última concepção de leitura também está presente em exercícios que buscam a identificação e a recuperação de informações, prática comumente utilizada em exercícios de leitura em inglês, conforme analisaremos a seguir.

2.1.3 A leitura como identificação de informação

Dentre as várias práticas de leitura utilizadas pela professora Marina, do Colégio Todos os Santos, recolhemos algumas amostras de exercícios cuja função é a de ativar e verificar a compreensão do texto, por meio de atividades que requerem a localização e a recuperação de informações. Indicamos vários excertos que permitem identificar e analisar as maneiras pelas quais a escola procura controlar o significado e o conhecimento, por meio de exercícios que instituem a convergência de respostas que pretendem garantir a homogeneidade do sentido estabelecido no texto.

Answer the questions in Portuguese.

1- Quais os dois grandes problemas apresentados no texto?

2- O que é determinado pela injusta distribuição dos recursos mundiais?

3- A pobreza deve ser encarada como uma fatalidade ou como resultado de uma opção política?

4- A solução para o problema é apresentada no texto como certeza ou possibilidade?

Excerto 7: exercício de compreensão de texto extraído do Anexo 2

A atividade do excerto 7 requer a localização, no texto do Anexo 2, de informações que, devidamente recuperadas e traduzidas, devem ser transportadas para os espaços destinados às respostas de cada pergunta elaborada no exercício de compreensão. É interessante perceber que, apesar de requerer respostas para perguntas formuladas em português, o enunciado do exercício está expresso em inglês (*Answer the questions in Portuguese*). O objetivo dessa prática de letramento é o de focalizar a capacidade apenas cognitiva do aluno – excluindo a perspectiva sócio-cultural da construção de sentido – para identificar um saber dedutível, contido no texto em inglês, que, aliado à sua

percepção sensorial, possibilitaria a identificação de informações representadas pela linguagem, de modo a utilizá-las para responder adequadamente as perguntas formuladas em português. Esse processo mental, de acordo com a perspectiva cognitiva de leitura, organiza a informação explicitamente apresentada em determinada parte do texto, fazendo com que ela seja identificada, “recortada” e, após a tradução para o português, seja “colada” no espaço destinado à resposta da questão. Este procedimento, além de caracterizar uma concepção de construção de sentido instaurada por meio de decodificação de palavras, recorre também a outros recursos adotados pelo modelo de leitura instituído pela abordagem cognitiva, tais como a capacidade de predição e de inferência - meios invocados para o reconhecimento da informação requerida, caso essa não esteja evidente ou haja outros dados concorrendo com a informação solicitada. Esse princípio classificatório supostamente demonstraria a capacidade cognitiva ou os recursos intelectuais que seriam acionados pela memória do aluno, de modo a fazer com que ele reconhecesse a informação demandada pela pergunta e a transferisse para o local designado à resposta.

Os procedimentos instrucionais utilizados como meio para verificar a compreensão do texto no exercício do excerto 7 estão de acordo com o paradigma de leitura estabelecido pela abordagem cognitiva, conforme já mencionado, uma vez que os alunos devem ativar seus conhecimentos prévios, integrando-os a informações novas, em busca da significação de frases e palavras. De acordo com a concepção cognitiva adotada por Rotta (2006) em sua pesquisa sobre leitura em língua estrangeira, esse caminho percorrido pelo aluno-leitor está diretamente relacionado à sua capacidade individual de organizar e tratar as informações necessárias à compreensão do texto.

Ilustramos essa concepção de compreensão de texto que se limita a uma leitura de confirmação ou de verificação de informações com um exemplo retirado do excerto 7, no qual o aluno deve localizar no texto a resposta adequada para a pergunta nº 1: Quais os dois grandes problemas apresentados no texto? Sob a perspectiva cognitiva, a compreensão do leitor deve partir da construção em sua mente da situação estabelecida no texto, aliada a processos de “alto nível de compreensão e interpretação” (ROTTA,

ibidem, p. 5), que devidamente ativados, seriam suficientes para reconhecer o tema tratado pelo autor e identificar a sua intenção em apontar como resposta correta à pergunta n.º.1 as questões da pobreza e do desrespeito aos direitos básicos, como sendo os dois grandes motivos de injustiça social indicados no texto.

Analisando o exercício de compreensão do excerto 7 sob as lentes da epistemologia cartesiana, depreendemos que a divisão das partes revela-se por meio de perguntas articuladas para verificar o entendimento do texto. A expectativa da professora em controlar a resposta correta manifesta-se na maneira pela qual as perguntas estão formuladas, desfazendo qualquer tentativa de agência por parte do aluno, o qual tem sua resposta “sitiada” pelo modo como a pergunta foi construída, por exemplo: 1- *Quais os dois grandes problemas apresentados no texto?* A resposta requer que o aluno localize dois, ou seja, não lhe oferece a chance de enxergar outros problemas que podem estar subjacentes na construção do texto. Já na pergunta 2, também percebemos elementos que direcionam a resposta do aluno: 2 - *O que é determinado pela injusta distribuição dos recursos mundiais?* Ao utilizar a palavra ‘injusta’, antecipadamente, um juízo de valor já está expresso na pergunta, o que não oferece ao aluno a possibilidade para pensar se a distribuição dos recursos mundiais é justa ou injusta. Na pergunta 3: *A pobreza deve ser encarada como uma fatalidade ou como resultado de uma opção política?* Da maneira como é formulada, (___ ou ___), uma opção deve excluir a outra, ou seja, não há a oportunidade de o aluno entender a existência da pobreza como resultado das duas ou mesmo decorrente de outras causas. Com referência à pergunta 4: *A solução para o problema é apresentada no texto como certeza ou possibilidade?* Novamente, percebemos opções que se excluem mutuamente, (___ ou ___), sem gerar a possibilidade de contextualizações ou manifestações subjetivas sobre o problema. Perguntas com essas características, cujo objetivo é o de verificar a compreensão do texto, evidenciam traços de uma epistemologia convencional, já que requerem do aluno respostas únicas e excludentes.

Exercícios de compreensão, quando limitados a seus propósitos, como os indicados no excerto 7, em que os alunos devem recorrer ao texto para localizar partes independentes

de informação, concentram-se em fragmentos de linguagem descontextualizados, decompostos em partes isoladas, transformando o texto em um conjunto de palavras e frases justapostas, aumentando as chances de o leitor perder a noção do todo, reduzindo, assim, as possibilidades de construção de sentidos, visto que as partes constituem o todo e os sentidos se constroem nessa interação.

A teoria da complexidade de Morin (2001) nos auxilia a identificar nesses exercícios a fragmentação à qual o conhecimento foi submetido na tradição racionalista da filosofia moderna. Recorrendo ao princípio de separação e ao princípio de redução, partes constituintes do *Discurso sobre o método* de Descartes, Morin (*ibidem*) assinala que essa epistemologia tinha como objetivo reduzir as dificuldades, decompondo o conhecimento em gradações, do mais simples para o mais complexo.

Perguntas relacionadas a aspectos que dizem respeito ao reconhecimento do tema tratado no texto emergem com frequência em aulas de leitura, assim como indagações referentes à intenção do autor, formas geralmente utilizadas para verificar a compreensão do texto (sem a preocupação com o desenvolvimento da construção de sentidos pelos alunos). Essas questões têm como objetivo guiar ou direcionar o leitor para determinado ponto de vista defendido pelo autor. Durante a entrevista com a professora Marina, do Colégio Todos os Santos, transcrita no Apêndice 2 essa preocupação também emergiu:

Pesquisadora: Que aspectos você considera importantes destacar para ensinar leitura em inglês?

Marina: (...) no ensino médio, que numa primeira leitura, ele [o aluno] compreenda pelo menos o que há de principal ali naquele texto. Eu faço muito isto. Por exemplo, um texto sobre um método para parar de fumar... Pelo texto, eu já comecei a fazer perguntas: “do que trata o nosso texto?” Tem aluno que olha pra mim com cara de bobo, não sabe nada, mas tem aluno que já fala, método para parar de fumar.

Essa passagem ilustra a expectativa da professora de que o aluno, *no ensino médio, numa primeira leitura*, reconheça o tema abordado, atividade que foca especialmente no conteúdo do texto e na intenção do autor (*que ele compreenda pelo menos, o que há de*

principal ali naquele texto), crença que evidencia uma determinada concepção de interpretação textual, na qual a intenção do autor e o tema enfocado se sobrepõem ao significado atribuído pelo leitor ao texto. De acordo com a concepção de leitura adotada pela professora, o texto tem uma existência particular, um único objetivo, um único significado, os quais devem ser apreendidos pelo aluno (*Pelo texto, eu já comecei a fazer perguntas: “do que trata o nosso texto?”*). Por meio dessa indagação, a professora espera que o aluno reconheça o assunto tratado pelo autor (*tem aluno que já fala, método para parar de fumar*), embora nem todos correspondam à sua expectativa (*tem aluno que olha pra mim com cara de bobo, não sabe nada*).

Atividades cujas características demandam a localização e a recuperação de informações, estejam elas explicitamente apresentadas ou necessitem do uso de inferências, posicionam o aluno a agir como um “caçador” de informações, para utilizar um termo empregado por De Certeau, ao comparar a leitura estabelecida nesses princípios a “uma operação de caça” (DE CERTEAU, 2002, p. 259). Essas práticas de letramento, reguladas e naturalizadas no contexto de sala de aula, quando restritas a si mesmas, moldam o leitor de maneira a torná-lo semelhante àquilo que ele recebe, visto que “ler é peregrinar por um sistema imposto pelo texto” [...] no qual “o leitor deixa-se *imprimir* pelo texto que lhe é imposto” (DE CERTEAU, 2002, p.261-264, grifos do autor). Posicionando-se criticamente com relação a essa maneira instituída de ler, de Certeau contesta a premissa de que ao autor cabe a tarefa de produzir o texto, enquanto ao leitor, resta a função de recebê-lo, sem marcar aí o seu lugar, sem refazê-lo, pois é impedido de traçar a sua própria escrita diante da produção do Outro, da cultura do Outro. Ao considerar o papel do autor e do leitor diante do texto, De Certeau assinala que ao leitor não cabe tomar o lugar de autor, mas o de “inventar nos textos outra coisa que não aquilo que era a ‘intenção’ do autor [...], criando a partir de seus fragmentos algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações” (p.264-265).

Dessa forma, podemos depreender que a compreensão do texto, de acordo com a concepção de ensino de leitura adotada pelo Colégio Todos os Santos, apresenta

semelhanças com o que Ricoeur (1977) identifica como a leitura das escrituras sagradas, já que o sentido do texto é considerado intocável. Essa postura ignora que ler é um ato de produção de significados em que o sentido não pode ser aprisionado no texto à espera de um leitor que o desvele. Ao adotar práticas de letramento que se fundamentam na identificação e na recuperação de informações, a cultura escolar trata o texto como depositário de uma verdade eterna e portador de um conhecimento incontestável e definitivo.

Ainda com referência ao Anexo 2, extraímos o excerto 8, indicado abaixo, no qual o exercício de compreensão apresenta características similares ao do excerto 7, recorrendo, contudo, ao auxílio de números e porcentagens para verificar o entendimento do texto.

With a little help from numbers. Procure no texto os valores numéricos que completam as afirmações abaixo, admitindo-se a hipótese apresentada.

- 1-Apenas _____ da população mundial são brancos.
- 2-_____ das pessoas do mundo inteiro vivem em más condições de habitação.
- 3-_____ da população mundial sofre de desnutrição.
- 4-_____ da população mundial é asiática.
- 5-_____ da população mundial vive na miséria.
- 6-_____ das pessoas do mundo inteiro não sabe ler.
- 7-_____ das pessoas do mundo inteiro não são brancas.
- 8-Somente _____ da população mundial tem formação universitária; somente _____ possui computador.
- 9- _____ da população mundial (todos cidadãos dos E.U.A.) controlam mais da metade, exatamente _____ de toda riqueza mundial.

Excerto 8: exercício de compreensão de texto extraído do Anexo 2

Para o preenchimento dos espaços em branco contidos em cada uma das nove asserções abarcadas pelo exercício destacado no excerto 5, os alunos devem se remeter ao texto de modo a recolher as informações correspondentes a cada uma das afirmações, a saber: 1- Apenas 30% da população mundial são brancos; 2- 80% das pessoas do mundo inteiro vivem em más condições de habitação; 3- 50% da população mundial sofre de

desnutrição; 4- 57% da população mundial é asiática; 5- 25% da população mundial vive na miséria; 6- 70% das pessoas do mundo inteiro não sabe ler; 7- 70% das pessoas do mundo inteiro não são brancas; 8- Somente 1% da população mundial tem formação universitária; somente 1% possui computador; 9- 6% da população mundial (todos cidadãos dos E.U.A.) controlam mais da metade, exatamente 59% de toda riqueza mundial.

Essa atividade de compreensão, além de reforçar a adoção da concepção de ‘leitura como tradução’, limita-se a reforçar as afirmações apresentadas no texto, reiteradas por meio de números e porcentagens (*With a little help from numbers*) identificados e repetidos no espaço correspondente a cada asserção. Exercícios com as características apresentadas nos Excertos 7 e 8 estão fundamentados em princípios de uma epistemologia empirista, tratando o conhecimento como algo objetivo, podendo, portanto, ser transmitido e testado por meio de repetição, crença que informa as práticas de leitura modernas, de acordo com Cervetti *et alii* (2001). Sendo assim, todas as respostas convergem para um único número, para uma única solução, fazendo com que a homogeneidade seja a norma valorizada na sala de aula, manifestando-se de maneira soberana na cultura escolar, reduzindo e excluindo qualquer possibilidade de dispersão ou pluralidade de sentidos que possam colocar em risco o conhecimento construído a partir de uma epistemologia convencional, fundamentada em conceitos abstratos e estáticos.

Identificamos, nas práticas de letramento em que as respostas às questões devem ser localizadas e recuperadas, uma espécie de vassalagem ao texto, na qual os alunos estão posicionados de modo a efetuar uma leitura de verificação ou de confirmação, aderindo à posição ideológica adotada pelo autor e reforçada pela da professora, posicionada como guardiã do conhecimento expresso no texto e, como tal, responsável por restringir o processo de construção de sentidos à realidade tecida pelo texto, operando através dele, um espaço de identificação e de continuidade das idéias nele difundidas, enquanto aos alunos, não resta alternativa, a não ser a de recorrer ao texto como modo de acessar as informações nele contidas, a fim de buscar respostas às perguntas do exercício, um modo

de leitura mecânica e limitada, que preserva uma visão tradicional de ler o texto e ler o mundo, como diria Freire (1974).

2.2 Desenvolvimento de leitura e construção de sentidos: contradições observadas na investigação

Nas observações sobre o desenvolvimento de leitura nas escolas pesquisadas, duas questões emergiram durante a análise dos dados registrados, ambas referentes ao desenvolvimento da construção de sentidos por aprendizes e professoras, conforme indicam as teorias dos novos letramentos que subsidiam as interpretações aqui expostas. Essas questões seriam: a interação das professoras com os alunos e a posição de leitura e de sujeito, as quais abordaremos neste sub-tópico, por entendermos ser oportuno e pertinente focalizarmos as questões emergentes acima mencionadas.

2.2.1 A prática de leitura, a agência das professoras e a sua interação com os alunos

Partimos de um fragmento que julgamos significativo, destacado da entrevista com a Professora Suzete, da Escola Centro Sul, instituição da rede pública estadual de ensino, para centrar nosso foco na relação estabelecida pela professora entre a prática de leitura e o seu resultado na interação com os alunos. Abordamos a questão a partir da importância atribuída pela professora à prática da leitura, entre outros fatores, para estabelecer uma comunicação bem sucedida com os alunos.

Dividindo as suas atividades profissionais entre a escola pública e a escola particular, a professora Suzete aproveita a oportunidade criada pela entrevista, transcrita no Apêndice 1, para reafirmar a crença amplamente difundida hoje em dia sobre a “superioridade” do ensino realizado na escola particular em relação ao ensino promovido na escola pública:

Suzete: (...) Olha, eu me sinto impotente [aqui na escola pública], eu dou aula na escola particular também e lá o rendimento é excelente, é 90% certo que há aproveitamento dos alunos. (...) Eu sou a mesma professora de escola particular e de escola estadual, leciono há 25 anos e são duas realidades diferentes (...) Eu tenho medo, eu me preocupo com essa geração, não os que estão na escola particular, mas os que estão na escola estadual, largados; é como se fosse assim, como se tivessem sendo empurrados e aprovados pra vida. Eu não sei o que será dessa geração, porque não vão ser mais do que, sei lá, faxineiros, desempregados, garis...(...) O que vai ser desse país, meu Deus do céu? E você sabe que muitos, eu estava lendo numa reportagem sobre o resultado do ENEM na Folha de São Paulo, que os alunos são otimistas, eles acham que vão sair daqui e vão conseguir fazer uma faculdade e conseguir um bom emprego, tem gente que acha que vai ser médico, que vai ser engenheiro, que vai ser advogado e eu tenho dó porque eu sei, eu não vou falar isso pra eles, mas eu sei que eles não vão chegar nem a conseguir terminar o primeiro ano de faculdade (...)

Apesar da afirmação de que “*Eu sou a mesma professora de escola particular e de escola estadual*”, consideramos esse enunciado da professora Suzete contraditório, já que ela reconhece tratar-se de “*duas realidades diferentes*”, percepção que requer de uma professora experiente - “*leciono há 25 anos*” - determinadas contextualizações e adaptações. Uma contradição identificada nesse enunciado se reflete no posicionamento diferenciado com relação às expectativas depositadas no futuro dos alunos que frequentam a escola particular e no futuro daqueles pertencentes à escola pública (*Eu tenho medo, eu me preocupo com essa geração, não os que estão na escola particular, mas os que estão na escola estadual, largados*). Esse enunciado coloca em questão a imagem que ela faz de seu próprio desempenho profissional em cada uma das instituições em que leciona, pois, apesar de afirmar ser *a mesma professora na escolar particular e na escola estadual*, as suas expectativas e crenças com relação aos alunos e ao ensino na instituição particular e na pública não evidenciam essa asserção, como analisamos adiante.

A professora parece convencida de que, no contexto da sala de aula da escola pública, não há a possibilidade e talvez a necessidade de uma atuação pedagógica eficaz e competente, já que os alunos estão *largados* e fadados a ocupar funções subalternas na hierarquia profissional de uma sociedade organizada em classes “(...) *Eu não sei o que será dessa geração, porque não vão ser mais do que faxineiros, desempregados, garis*”, embora a sua postura contrarie a expectativa dos alunos que, de acordo com a professora, “*são otimistas, eles acham que vão sair daqui e vão conseguir fazer uma faculdade e conseguir um bom emprego, tem gente que acha que vai ser médico, que vai ser engenheiro, que vai ser advogado, e eu tenho dó, porque eu sei, eu não vou falar isso pra eles, mas eu sei que eles não vão chegar nem a conseguir terminar o primeiro ano de faculdade*”. Interpretamos que a expectativa diferenciada da professora com relação ao futuro dos alunos de cada uma das instituições em que leciona está fundamentada na ideologia do déficit cultural. Soares (1988) identifica esse ‘deficit’ como o resultado de desigualdade econômica e social na sociedade. Nesta, alunos de classes sociais desprivilegiadas apresentariam ‘carências’ e privações que os impediriam de se integrar aos padrões da escola. Essa teoria será retomada mais adiante em outras análises.

A idéia subjacente à projeção da professora investigada seria a de um futuro sombrio para alunos considerados pobres, sem conhecimento e dependentes (posicionamento implícito na expectativa da professora). Contudo, essa concepção de déficit cultural é problematizada pela antropologia que, por sua vez, assume uma perspectiva de diversidade cultural, posicionando os alunos como pessoas que trabalham e que participam em suas comunidades, que resolvem problemas, pessoas capazes e independentes, contrariando, portanto, a teoria do déficit, conforme explanado durante a análise. A crença difundida pelo senso comum sobre a precariedade do ensino oferecido pela escola pública, apoiada na teoria do déficit tanto econômico como cultural, encontra-se fortalecida no depoimento da professora, transcrito no Apêndice 1:

Suzete: É uma judiação, uma judiação ao ponto que nós chegamos. O governo deve ter noção sobre o que está acontecendo, deve ter noção, eu acho que sim. (...) Os professores estão desanimados e muito desorientados, diante do quadro de alunos. Na década de [19]80 já se

começou a sentir os efeitos da falta de apoio aos professores, que desencadeou tudo na década de [19]90 e continua no século XXI e não se vê uma solução.(...) Como eu gostaria de dar pouquíssimas aulas e poder, sei lá, se tivesse aqui uma sala ambiente onde eu pudesse trazer de casa os meus aparatos, recursos áudio-visuais pra poder motivar esses alunos de alguma forma, dividir a sala por níveis, como eu gostaria de dar menos aulas, ganhar mais, entendeu? Pra poder render um pouco mais, pra poder dar uma aula melhor e ter dinheiro pra poder trazer tudo isso pra eles, já que o Estado não proporciona, né? Olha, nem gravador nós temos, temos um gravador, mas está sem o cabo, então não funciona, tem sala que nem tem tomada... Mas se eu tivesse tempo, eu até que poderia pegar e montar uma coisa diferente, mas não dá; eu trabalho que nem uma louca, tenho aula aqui de manhã, de tarde e de noite e tudo. É difícil.

Ao mesmo tempo em que a professora Suzete exalta o ensino e o rendimento dos alunos na escola particular, o que implica no seu rendimento como professora (*eu dou aula na escola particular também e lá o rendimento é excelente, é 90% certo que há aproveitamento dos alunos*), a sua visão reforça o fracasso e o descaso com o ensino público (*é uma judiação, uma judiação ao ponto que nós chegamos. O governo deve ter noção sobre o que está acontecendo, deve ter noção, eu acho que sim*). A postura da professora, ao celebrar o ensino realizado no colégio particular e desqualificar o ensino promovido pela escola pública é condizente com uma leitura de mundo afinada com a ideologia neoliberal, um discurso que vem sendo usado em vários setores da sociedade e tem sido acolhido com relativo sucesso na área da educação.

Silva (1994) explica que a política e a cultura neoliberais são utilizadas no discurso para a produção de ideologia. Dessa forma, o neoliberalismo procura construir um discurso hegemônico, utilizando estratégias de convencimento publicitário extremamente eficazes que garantem e conquistam o apoio popular, ao divulgar idéias embasadas na doutrina maniqueísta, apresentando, de um lado, o Estado e a esfera pública como sendo os responsáveis por todos os males sociais e econômicos; enquanto de outro lado, mostra a livre iniciativa e as suas “virtudes”, visando à regeneração e recuperação da democracia e da sociedade. Para o autor, o discurso hegemônico neoconservador-neoliberal é construído de modo a não abrir espaço para pensar o econômico e o político fora das categorias que justificam o sistema capitalista. De acordo com esse raciocínio, o conceito

de hegemonia entende que a dominação e a subordinação são partes da estrutura da sociedade e estão incluídas no arcabouço institucional dos principais aspectos da vida social, desde a família à educação, passando também pela religião. Apropriando-se do discurso hegemônico, o neoliberalismo, de acordo com o autor, subverte as noções de igualdade e de justiça social e redefine conceitos como cidadania – agência política – transformando cidadãos em consumidores – agência econômica.

Esse fator está subjacente à perspectiva da professora Suzete, reforçando a idéia de que na escola privada tudo funciona, pois se trata de uma relação empresarial, onde deve reinar a eficiência e a qualidade. Já que o aluno é cliente, ele paga pelos serviços do empreendimento que se tornou a educação - visão que transforma a escola em uma empresa, e o professor em um funcionário melhor remunerado, se comparado ao professor da escola pública, local onde nada funciona, segundo a crença da professora Suzete, pois as relações não estão estabelecidas com base no modo de produção capitalista (*se tivesse aqui uma sala ambiente onde eu pudesse trazer de casa os meus aparatos, recursos áudio-visuais pra poder motivar esses alunos de alguma forma, (...), como eu gostaria de dar menos aulas, ganhar mais, entendeu? Pra poder render um pouco mais, pra poder dar uma aula melhor e ter dinheiro pra poder trazer tudo isso pra eles, já que o Estado não proporciona, né? Olha, nem gravador nós temos, temos um gravador, mas está sem o cabo, então não funciona, tem sala que nem tem tomada... Mas se eu tivesse tempo, eu até que poderia pegar e montar uma coisa diferente, mas não dá; eu trabalho que nem uma louca, tenho aula aqui de manhã, de tarde e de noite e tudo. É difícil.*)

Essa perspectiva da professora reflete o senso comum de que, em geral, o ensino na escola pública é um fracasso, fator que restringe e determina as chances profissionais daqueles que têm a sua formação no âmbito do ensino público, enquanto o sucesso profissional e financeiro estaria reservado àqueles que têm condições econômicas para estudar em colégio particular. Porém, a própria experiência da professora, como discente de um colégio tradicional e de uma universidade renomada, ambos localizados na cidade

de São Paulo, contradiz essa expectativa, pois, conforme o seu depoimento transcrito no Apêndice 1, a professora declara:

Suzete: (...) porque eu estudei no *Establishment*, colégio elitizado (...) Eu fiz Letras na *CuP*, me especializei, dou aulas de inglês e tal...(...). Eu comecei ganhando muito bem e hoje tenho assim um salário que dá até vergonha de contar pras minhas colegas que estudavam comigo, né? (...) E com 20 horas [semanais] não dá pra viver bem, pois ganha R\$700,00 [por mês, no ensino estadual]. Então eu preciso dar 32 horas aqui e tenho 15 no particular. (...) A sorte é que eu casei bem, né? Então, meu marido ainda pode arcar com alguma coisa, que se eu precisasse me sustentar, minha filha, com salário de professor, eu estaria perdida, e outra, por isso que eu fui dar aula em escola particular também (...)

No testemunho da professora Suzete, relatado em sua entrevista, encontramos a revelação que o ensino privado não garante um futuro profissional brilhante, nem tampouco um bom salário, pois, segundo a sua própria narrativa “*estudei no Establishment, colégio elitizado. (...) Eu fiz Letras na CuP, me especializei*” e apesar de ter começado ganhando muito bem, hoje tenho assim um salário que dá até vergonha de contar pras minhas colegas”.

Embora portadora de um capital cultural angariado por sua formação “elitizada” (“*estudei no colégio Establishment (...) fiz Letras na CuP, me especializei*”), na escola estadual a professora Suzete se sente *impotente* para operar rupturas e apresenta várias dificuldades para não interferir na realidade que experimenta desde a “*década de [19]80, [quando] já se começou a sentir os efeitos da falta de apoio aos professores que desencadeou tudo na década de [19]90 e continua no século XXI e não se vê uma solução.(...)*”. De acordo com esse enunciado, a professora parece esperar que a solução venha do âmbito externo, desacreditando, assim, na sua capacidade de agência, o que poderia ser manifestado em práticas que possibilitassem compartilhar com os alunos da escola pública uma parcela do conhecimento e do capital cultural que amealhou como discente de instituições renomadas e consideradas “elitizadas”. Porém, ela se sente *impotente*, já que a escola estadual não oferece “*uma sala ambiente (...) recursos áudio-visuais (...) nem gravador nós temos, temos um, mas está sem o cabo, então não funciona, tem sala que nem tem*

tomada, (...) eu gostaria de dar menos aulas, ganhar mais(..) pra poder render um pouco mais, pra poder dar uma aula melhor e ter dinheiro pra poder trazer tudo isso pra eles, já que o Estado não proporciona, né? (...) Mas se eu tivesse tempo, eu até que poderia pegar e montar uma coisa diferente, mas não dá; eu trabalho que nem uma louca, tenho aula aqui de manhã, de tarde e de noite e tudo. É difícil.” Concordamos que os professores da escola pública, muitas vezes, trabalham em situações precárias e são mal remunerados pelo trabalho que desempenham e, por isso, geralmente necessitam dar aulas em três turnos - manhã, tarde e noite - deslocando-se por várias instituições. No entanto, entendemos que os baixos salários e os poucos recursos didáticos oferecidos nas escolas públicas não podem, por si só, e no caso da professora focalizada, ser os únicos elementos para justificar o ensino de “segunda-classe”, descrito pela referida professora.

Com todas as dificuldades elencadas, a professora não se sente capaz de transpor os “muros” que separam a escola pública da particular, contentando-se em agir “de acordo com o contexto”, sem fazer interferências que possam transformar de alguma maneira a realidade que conhece tão bem, entendendo que, para tanto, dependeria de recursos externos, fora de seu alcance ou poder de agência.

Após essa breve análise sobre a leitura de mundo da professora Suzete, direcionaremos nosso foco para a relação estabelecida pela professora entre a prática de leitura e o seu resultado na interação com os alunos. Abordamos a questão a partir da importância atribuída pela professora à prática da leitura, entre outros fatores, para estabelecer uma comunicação bem sucedida com os alunos.

Ao comparar a facilidade de interação da qual desfruta com os alunos da escola particular e a dificuldade que encontra para se comunicar com os alunos da escola pública, a professora refere-se à (falta de) leitura como um dos motivos que contribui para a experiência diferenciada vivenciada nos dois universos escolares, conforme aponta o fragmento extraído de sua entrevista, transcrita no Apêndice 1:

Suzete: (...) A gente fala, parece que estamos exagerando, mas piorou muito [se comparado com o período de 1979 a 1989], acho que se deve à estrutura familiar; eles [os alunos da escola pública] parecem não ouvir o que é dito, não há sintonia entre professor e alunos, as aulas são um hospício... É difícil você motivar o aluno para o que se passa na sala de aula.

Pesquisadora: E a que se deve [a diferença na interação estabelecida com os alunos de uma escola se comparada com os da outra]?

Suzete: Se deve à falta de leitura, à falta de interesse, falta de acompanhamento em casa, não tem ninguém em casa pra cobrar; (...) A gente dá leitura também, eu dou inglês, eu falo da leitura em inglês pra eles e até pego em português pra ver se faço uma tradução, mas nem aquilo eles entendem (...) eles não entendem o que estão lendo, mesmo em português. (...) porque eu comparo aqui com a escola particular: totalmente diferente. Lá eles são mais rápidos, eles entendem o que você fala, nossa, eles captam nas entrelinhas...

As dificuldades apontadas pela professora Suzete no que diz respeito à comunicação com os alunos da escola pública, conforme comentado em sua entrevista, foi verificada também pela pesquisadora durante o período de acompanhamento das aulas, e foi um dado selecionado para a análise, uma vez que o sucesso das atividades propostas em eventos de letramento depende, em grande parte, da interação estabelecida entre a professora e os alunos. Buscamos entender os motivos que provocam o descompasso identificado na comunicação entre a professora e os alunos da escola pública, considerando que a mesma professora relata não encontrar obstáculos com os alunos do colégio particular (*porque eu comparo aqui com a escola particular: totalmente diferente, lá eles são mais rápidos, eles entendem o que você fala, nossa, eles captam nas entrelinhas...*).

Sob as lentes do letramento crítico (LUKE e FREEBODY, 1997), podemos associar as dificuldades de comunicação enfrentadas pela professora Suzete com os alunos da escola pública e as facilidades de interação com os alunos do colégio particular como decorrentes de diferentes práticas culturais, sociais e discursivas experimentadas pelos alunos de cada escola em suas comunidades de origem. Essas práticas envolvem recursos discursivos aos quais os alunos estão expostos em suas comunidades lingüísticas de socialização primária e, por conseguinte, são trazidos para a sala de aula, pois, ao adentrar

uma instituição, seja ela de caráter profissional, religioso ou escolar, não se apaga a história e nem tampouco as experiências anteriores que constituem as identidades dos sujeitos, já que seus vestígios transparecem na linguagem - instrumento mais importante de socialização primária, de acordo com Duarte Jr. (2004).

Ocorre, que para participar e para se integrar às normas de determinada instituição, há a necessidade de ser socializado em seus “ritos”, de modo a aprender a dominar as suas práticas, conforme assinala Gee (1996). A interação facilitada da professora Suzete com os alunos da escola particular (*lá eles são mais rápidos, eles entendem o que você fala, nossa, eles captam nas entrelinhas...*), pode ser atribuída ao fato de esses alunos já trazerem de suas comunidades de socialização primária o que Bourdieu (1998) denomina de capital cultural no estado incorporado, um *habitus*, proveniente de crenças e valores que “coincidem” com os discursos e com os modos de ser, de se comportar, de pensar e de falar reconhecidos e adotados pela instituição escolar, enquanto os alunos da escola pública trazem consigo outro *habitus* - capital cultural no estado incorporado - resultado de experiências e conhecimentos disponíveis em suas comunidades de socialização primária que não correspondem às práticas discursivas valorizadas e empregadas pela escola, razão pela qual se desencadeia o conflito entre a cultura dos alunos e a cultura da professora - representante da instituição escolar - embate evidenciado no enunciado da professora (*eles parecem não ouvir o que é dito, não há sintonia entre professor e alunos, as aulas são um hospício...É difícil você motivar o aluno para o que se passa na sala de aula*).

A professora Suzete utiliza a teoria do déficit (Soares, 1988) como uma das possíveis explicações para a dificuldade de interação com os alunos da escola pública (*falta de leitura, à falta de interesse, à falta de acompanhamento em casa, não tem ninguém em casa pra cobrar*), como se na escola particular, os filhos tivessem pais sempre disponíveis, presentes, cobrando e acompanhando. No entanto, muitas vezes, são pais muito ocupados, que trabalham o dia inteiro, de modo a manter seus filhos na escola particular. A professora também aproveita para mencionar que os obstáculos por ela enfrentados não se restringem à leitura em inglês, mas se estendem também aos textos

escritos e lidos em português (*A gente dá leitura também, eu dou inglês, eu falo da leitura em inglês pra eles e até pego em português pra ver se faço uma tradução, mas nem aquilo eles entendem, [...] eles não entendem o que estão lendo, mesmo em português*). Esse enunciado nos instigou a buscar subsídios teóricos para analisar, sob a perspectiva sociológica, os prováveis motivos que levam a professora a perceber que a sua dificuldade de comunicação com os alunos da escola pública não se restringe às práticas discursivas utilizadas na interação verbal, mas amplia-se, inclusive, para os eventos de letramento, ao estender-se às situações que giram em torno de textos escritos até mesmo em português.

A partir de conceitos como o de discurso primário e o de discurso secundário, desenvolvidos por Gee (1996, p. 141-143), encontramos suporte para analisar os fatores que podem ocasionar as interações diferenciadas entre a professora e os alunos das duas escolas, influenciando a comunicação estabelecida entre eles, e por conseguinte, a compreensão dos textos usados nas atividades de leitura.

Gee (1996) se refere a discurso primário para explicar que as pessoas usam a língua de modo particular, dependendo do grupo social e cultural ao qual pertencem. O autor aponta que o discurso primário é usado para a comunicação face-a-face com as pessoas próximas e “serve como ‘estrutura’ ou ‘base’ para a aquisição e aprendizado de outros Discursos durante a vida” (p. 141). O sociolinguísta assinala que cada pessoa pertence a apenas um discurso primário, carregando consigo os traços idiossincráticos desse discurso, os quais variam de acordo com o grupo social dentro do qual está inserido (classe social, grupo étnico, etc.). Enfim, o discurso primário envolve especialmente a família e a comunidade imediata.

Com relação aos discursos secundários, Gee (*ibidem*) explica que eles são aprendidos em instituições sociais que estão além da família (grupo de socialização primária), ou seja, em instituições escolares, locais de trabalho ou de negócios, igrejas, etc. Esses discursos são aprendidos por meio do acesso das pessoas às instituições secundárias e, por conseguinte, às suas respectivas práticas, envolvendo experiências com o uso da

linguagem, valores, crenças e atitudes da instituição secundária que, quanto mais semelhanças apresentarem com os recursos culturais disponíveis nas práticas do discurso de socialização primária, maiores vantagens simbólicas oferecerão àqueles que dispõem de capital cultural compatível com o da instituição secundária. Por exemplo, Gee (*ibidem*) explica que alunos pertencentes a grupos sócio-econômicos menos favorecidos usam a língua do discurso primário para construir sentidos de suas experiências de maneira diferente de alunos de classe média, uma vez que, dependendo de cada grupo, os alunos “usam a língua, comportamentos, valores e crenças para dar formas diferentes às suas experiências” (p.141). Apesar de ressaltar que o discurso primário é a base para aquisição de outros discursos, denominados secundários, o autor assinala que o discurso primário pode ser influenciado e transformado por diferentes discursos com os quais as pessoas têm contato ao longo de suas vidas. Podemos depreender, pois, que ao comparar as diferenças na interação com os alunos da escola pública e com alunos do colégio particular, a professora Suzete não está alheia às várias culturas que constituem o *habitus* - capital cultural incorporado pelos alunos de cada uma das instituições em que trabalha - pois ele está presentes nas atitudes, crenças e valores que se manifestam na linguagem e no comportamento dos alunos no contexto da sala de aula.

A análise fundamentada em Gee (1996) identifica os obstáculos encontrados pela Professora Suzete na interação com os alunos da Escola Centro Sul, instituição da rede pública estadual de ensino, como decorrentes do conflito existente entre os recursos sociais, culturais e discursivos aos quais os alunos têm acesso em suas comunidades de socialização primária, os quais não correspondem às práticas culturais institucionalizadas pela escola, práticas discursivas que requerem outros conhecimentos não disponibilizados na comunidade lingüística de socialização primária dos alunos. Em outras palavras, podemos inferir que, sob a perspectiva sociológica, a interação bem sucedida entre a professora e os alunos da escola particular, expandindo-se aos eventos de letramento, depende do conhecimento de normas, valores e crenças aprendidas institucionalmente, ou seja, o sucesso com os alunos da escola particular e o fracasso com os alunos da escola pública são resultantes da socialização do aluno com a cultura escolar, da familiaridade

dele com as suas normas, abrangendo o domínio da linguagem e, por extensão, o conhecimento das maneiras de pensar e de se comportar.

Diferentemente da visão de Gee (*ibidem*), uma análise interpretativa da descrição acima sob a perspectiva de uma pedagogia de orientação cognitiva atribuiria as dificuldades enfrentadas pela professora com os alunos da escola pública como decorrentes de diferenças individuais ou até mesmo como o resultado de inteligência inata. Sob o ponto de vista do cognitivismo, há várias tentativas de explicar o fracasso escolar, dentre as quais Soares (1988) identifica duas teorias norte-americanas, que influenciaram a prática e o pensamento educacional brasileiros. A primeira é denominada pela autora como a ideologia do dom, enquanto a segunda ficou conhecida no Brasil como a ideologia da carência ou da privação cultural.

A ideologia do dom, apoiada no discurso da psicologia, constituída como ciência na segunda metade do século XIX, legitima-se na ciência para justificar as causas das desigualdades e das diferenças por meio de características individuais dos alunos. Atribui a cada pessoa um conjunto de dons e aptidões inatas que podem ser medidas através de testes de inteligência, os quais são vistos como científicos e objetivos. Dessa forma, a escola explicaria o fato de alguns alunos se adaptarem e se ajustarem à sua cultura, enquanto outros não teriam esse talento.

A segunda teoria, designada como a ideologia da deficiência ou déficit cultural, abordada anteriormente nesse capítulo em outra análise interpretativa, não considera a estrutura social como responsável pela desigualdade social e nem tampouco leva em conta que ela seja decorrente de relações sociais assimétricas. Apóia-se na crença de que existe uma cultura legítima pertencente às camadas privilegiadas da sociedade, que seria superior à das camadas populares, ou seja, a cultura popular seria desvalorizada em relação à cultura da elite e, portanto, avaliada como inferior. Dessa maneira, a teoria da privação cultural atribuiria o fracasso escolar dos alunos pertencentes aos grupos menos favorecidos como consequência de “déficits”, não apenas no sentido econômico, mas também do ponto de vista cultural. Dessa forma, os alunos provenientes das camadas populares apresentariam

“carências” econômicas e “privações” culturais que se revelariam por meio de deficiências cognitivas e lingüísticas que os impediria de se comunicar e de se integrar aos padrões culturais requeridos pelos desafios apresentados pela escola.

Contudo, Soares (*ibidem*) aponta que, tanto a teoria do dom quanto a teoria da deficiência cultural, são inconcebíveis sob a perspectiva das ciências sociais e da antropologia, uma vez que essas duas ciências recusam a concepção de culturas superiores e inferiores, assim como rejeitam a noção de culturas mais ou menos complexas. Desconsiderando esses critérios ideológicos sobre a noção de cultura, a antropologia adota o conceito de diferenças culturais, conforme mencionado anteriormente, reconhecendo que existe uma diversidade de culturas, cada uma constituída por um conjunto de idéias abrangendo atitudes, crenças, valores e normas que constituem o conhecimento sobre a realidade construída e compartilhada pelos sujeitos de cada grupo social específico e que se evidenciam nas diversas variedades lingüísticas existentes, perspectiva assumida pelo letramento crítico, ao defender um aprendizado localizado, contextualizado, partindo de uma diversidade de práticas e da complexidade de posturas estabelecidas em relações sociais e de poder, conforme explanado no capítulo anterior.

2.2.2 Posição de leitura e posição de sujeito

Semelhante aos excertos 7 e 8 extraídos do Anexo 2, o exercício de compreensão proposto no excerto 9 requer respostas que devem ser localizadas no texto em inglês do Anexo 5, traduzidas para o português e indicadas no espaço delimitado à resposta para cada pergunta formulada. Relatamos, a seguir, um episódio de interação no qual participam professora e alunos, anotado em diário e transcrito no Anexo 10, durante o período de coleta de dados no Colégio Todos os Santos, cujo objetivo é o de analisar, por meio de um evento de letramento, como os alunos e a professora Marina estão posicionados no mundo (posições de sujeito) e como as relações sociais

institucionalizadas pela cultura escolar estabelecem o modo de ler o texto (posições de leitura).

Answer the questions in Portuguese.

- 1- What did Aristotle claim?*
- 2- What was Greece's earliest theatre architecture like?*
- 3- What was created by the 5th century?*
- 4- Where was the audience initially?*
- 5- What were Roman stages like?*
- 6- What did Roman actors wear?*

Excerto 9: exercício de compreensão de texto extraído do Anexo 5

Embora o objetivo do exercício reproduzido no excerto 9 seja o de verificar a compreensão do texto, utilizaremos esse excerto para analisar um evento de letramento julgado significativo, visto que ele contribui com insumos para comentar as relações sociais envolvendo posições de sujeito, ou seja, a maneira como a professora e os alunos estão posicionados na instituição escolar, o que influencia suas posições de leitura. Luke (2000, p. 104 *apud* Kress, 1989) ressalta que “os textos representam visões seletivas particulares do mundo - “posições de sujeito” - e estabelecem relações sociais de “posições de leitura”. Ao estabelecerem posições de leitura, os textos têm a possibilidade de interpelar os leitores, situando-os e posicionando-os em relações identificáveis de poder e agência quanto a esses textos”, estipulando e estruturando as relações sociais entre os sujeitos envolvidos na atividade de leitura e controlando o conhecimento disseminado por esses textos em sala de aula. Podemos interpretar as posições de sujeito, identificadas por Luke (2000), como semelhantes ao que Bourdieu (1998) delineia como a inculcação de determinados tipos de linguagem e de comportamentos assimilados a partir de um sistema de disposições internalizadas pelos agentes, produto da estrutura social, que, ao mesmo tempo em que são estruturadas pela posição ocupada pelos agentes

nessa estrutura, constroem práticas e representações que estruturam as percepções, os comportamentos e as ações das pessoas.

Analisemos, pois, como a maneira de ler o texto (posição de leitura) é determinada pela professora, agente que ocupa uma posição privilegiada dentro da hierarquia escolar, que lhe outorga poderes para definir o modo como determinado texto deve ser lido, resultando na forma ‘correta’ como os alunos devem responder às perguntas elaboradas no exercício transcrito no Excerto 9. Ao estimar o tempo de 5 a 10 minutos para a realização da tarefa, (no exercício: *Answer the questions in Portuguese*), cujo objetivo é o de verificar a compreensão do texto, a professora Marina provoca comentários de insatisfação dos alunos, que julgam o período de tempo concedido demasiado curto para finalizar a tarefa, já que o exercício realizado antecipadamente pela professora, cuja cópia é exibida aos alunos, contém respostas extensas, conforme transcrição no Anexo 10.

Aluno: Mestra, tudo isso!? [Ao se referir à extensão das respostas mostradas na “cópia-piloto” da professora]

Marina: Leiam. Vocês querem responder sem se remeter ao texto... Vocês nunca vão fazer...

Em primeiro lugar, a maneira pela qual o aluno se referiu à professora – *mestra* - nos chamou a atenção. Devemos mencionar que essa forma de tratamento manifestada no comportamento do aluno é recorrente no Colégio Todos os Santos e foi verificada em diversas turmas e em várias ocasiões nas quais os alunos se dirigiam à professora. É importante salientar que, no caso, não se observou nenhuma evidência de ironia por parte dos alunos nessa forma de tratamento descrito. Depreendemos que a maneira usada para evocar a atenção da professora evidencia a assimetria de poder que os alunos reconhecem existir nas relações sociais estabelecidas dentro do universo escolar, uma vez que esse tratamento de reverência caracteriza-se por uma marcada hierarquia entre os agentes, posicionando o aluno numa situação de subalternidade explícita, diante da posição de poder ocupada pela professora. Ao consultar o dicionário Houaiss, verificamos que o verbete ‘mestra’ indica o feminino de mestre, com procedência no latim *magister*, significando ‘o que manda, dirige, ordena, guia, conduz, diretor, inspetor, administrador,

o que ensina'. Portanto, mestra refere-se àquela a quem o aluno deve obediência, devendo, pois, acatar as instruções determinadas, como evidenciado no comando enunciado pela professora: *Leiam*. Ao ordenar que os alunos se dirijam ao texto de modo a obter subsídios para responder às perguntas (*Vocês querem responder sem se remeter ao texto... Vocês nunca vão fazer...*), a professora revela a sua concepção de conhecimento como um fato objetivo, contido no texto, existente independente dos sujeitos, noção que, antecipadamente, descarta qualquer possibilidade de participação ativa dos alunos na construção de significados e de conhecimentos compartilhados sobre o mundo.

Também percebemos que, geralmente, os exercícios cuja função é a de verificar a compreensão do texto, utilizam enunciados em formato de comandos, ordens e injunções no modo imperativo, como *Answer the questions in Portuguese* (excertos 7 e 9) ou *Procure no texto os valores numéricos que completam as afirmações* (excerto 8), sinalizando haver entre os participantes da interação uma relação de natureza mandatória. Na maioria das vezes, o modo imperativo é o mais utilizado em situações assimétricas de poder para expressar instruções ou comandos, caracterizando, assim, a marcada hierarquia revelada nas posições ocupadas pelos sujeitos na interação, delimitando as posições de leitura à obediência dos alunos em relação aos comandos enunciados nos exercícios ou face-a-face pela professora, conforme nota registrada em diário e transcrita no Anexo 10, durante a realização do exercício em questão.

Marina: *I don't want you to talk. Follow me.*

Destacamos esse enunciado com a finalidade de apontar a autoridade desfrutada pela professora para sancionar, informalmente, as regras que moldam e regulam o comportamento do aluno, já que a posição que ela ocupa dentro da instituição escolar lhe outorga poderes para aplicar advertências àqueles que desrespeitam a norma instituída, (*"I don't want you to talk. Follow me"*) como ocorreu, por exemplo, com o aluno que conversava com o colega no momento em que deveria estar respondendo, por escrito e individualmente, às perguntas relacionadas no exercício. Diante da censura (*I don't want*

you to talk), o aluno repreendido tentou se justificar, explicando que a conversa dizia respeito ao exercício, mas a sua alegação foi ignorada. Essa atitude revela que o conhecimento, conforme adotado pela escola e materializado na prática da professora, deve ser construído individualmente, não admitindo, portanto, a possibilidade de trocas recíprocas de saberes entre os alunos, já que o conhecimento válido está circunscrito ao texto e à professora, a quem os alunos devem seguir (*Follow me*).

Esse posicionamento da professora e dos alunos por meio da posição de leitura instituída pelo texto, educa para a submissão ao meio e às estruturas sociais vigentes, tendendo a conservar e/ou reproduzir o atual sistema de valores, induzindo os alunos ao conformismo e à obediência, de acordo com Silva (1993, p. 81). Uma possibilidade de educar a partir de uma visão dialética, segundo o autor, comprometida com a transformação do meio e das estruturas sociais vigentes, apresentaria o texto como um pretexto para o trabalho de reflexão e de recriação por parte dos alunos. Em uma proposta de exercício crítico, os alunos são estimulados a submeter o texto às suas contradições internas, observando se concordam com a concepção de mundo promovida pelo autor. Essa seria uma maneira de estimular os alunos a expor e a trocar idéias, utilizando argumentos a favor ou contra, ou ainda, criando outras possibilidades de interpretação mais afinadas com a sua própria experiência no mundo, conforme explanação de Cervetti *et alii*, (2001, p. 6).

A percepção de que o mundo fabricado no texto é “o” mundo e que o conhecimento ali representado pela linguagem é o reflexo da realidade existente, pode condicionar os alunos a adotar uma atitude de passividade diante da realidade que experimentam. Ao receberem um mundo/texto construído a partir de determinadas “verdades” institucionalizadas e no qual a sua posição como leitores (posição de sujeito) já está pré-determinada a ler e a interpretar de um modo particular (posição de leitura), os alunos podem ser seduzidos e induzidos a conceber a realidade ali representada como sendo a única possível. Sob a perspectiva do letramento crítico, o texto deve ser considerado um espaço de representação de uma visão de mundo dentre tantas outras existentes, cabendo

aos leitores submetê-lo às suas contradições internas e ao questionamento dos valores e tradições ali disseminados.

Ao defenderem uma perspectiva de leitura como prática social, Luke e Freebody (1997) apontam que o letramento crítico trata o texto escrito como uma forma de construção e re-construção de enunciados, mensagens e significados, uma prática ligada a relações políticas e de poder presentes na vida cotidiana de culturas letradas. Dessa maneira, o texto deve ser tomado como um pretexto para instigar os alunos a desenvolver uma atitude crítica em relação à leitura e à escrita, uma oportunidade para serem encorajados a identificar a concepção de mundo promovida nos textos, acolhendo a chance de negociar significados disponibilizados pela opção de compartilhar, rejeitar ou reconstruir a perspectiva proposta no texto, de acordo com as suas próprias experiências no mundo. Ao submeter o texto à crítica e às suas contradições internas, os alunos têm a oportunidade de perceber que a visão proposta no texto não é a única possível, mas uma dentre tantas outras possibilidades construídas socialmente por determinada comunidade discursiva. Em outras palavras, o conhecimento ali expresso é fruto de contingência histórica e social, o que significa que ele não é fixo, mas dinâmico, mutável, passível de transformação, e portanto, variável, de acordo com o momento histórico, com o local, com o grupo social, com a cultura, etc (CERVETTI *et alii*, 2001).

Nesse capítulo, apresentamos várias práticas e eventos de letramento que nos ajudaram a identificar a visão modernista de conhecimento adotada pelas escolas investigadas, fundamentada na filosofia liberal-humanista, desenhando uma pedagogia para o ensino de leitura alicerçada no modelo cognitivo, cabendo à escola a função de perpetuá-lo, propagando-o de geração em geração, a fim de fornecer aos alunos os meios necessários para a apropriação de bens culturais. Essa visão de cultura transmitida e recebida ignora o caráter histórico (variável e mutável) e social (construído) do conhecimento.

Essa postura, assumida pelas instituições escolares, frequentemente ignora as mudanças que têm ocorrido na sociedade, geradas a partir de novas tecnologias que promovem variadas formas de construção de conhecimento, incluindo os hipertextos que

acrescentam diferentes tipos de modalidade (escrita, visual e sonora), agregando múltiplos sentidos aos textos, suscitados por saberes interativos que transformam a concepção de leitura, de conhecimento, de realidade e de sujeito.

Na medida em que dedicamos o capítulo 2 à realização da análise interpretativa de dados coletados nas duas escolas de ensino médio, a partir dos quais pudemos identificar tendências do modelo instituído pela abordagem cognitiva nas práticas de leitura em inglês, também tivemos a oportunidade de observar alguns episódios na interação de professoras e alunos que forneceram insumos para analisar as relações sócio-culturais estabelecidas dentro do universo escolar. Nesse capítulo, o professor e a perspectiva deste em sua ação pedagógica no desenvolvimento de leitura constituíram o foco da análise.

No próximo capítulo, as interpretações dos dados focalizam os alunos e a perspectiva destes no que se refere: à atividade de leitura na escola e como o aprendizado proposto para essa habilidade se integra em suas relações sociais, as quais certamente não se atêm à escola. Analisaremos os dados da pesquisa que remetem à leitura sob uma perspectiva social mais ampla, incluindo as novas tecnologias de informação, responsáveis por expandir o conceito de letramentos para uma pedagogia de multiletramentos, noção que abrange novas maneiras de entender o modo como a linguagem e o conhecimento são transformados na sociedade contemporânea, em que ambos alunos e professores se inserem, estendendo essas mudanças às práticas de leitura.

Capítulo 3. A leitura na sociedade

No capítulo anterior, identificamos os modelos de leitura adotados pelas escolas participantes da pesquisa, analisando e interpretando várias práticas e eventos de letramento observados em sala de aula, indicando excertos com diversos exercícios utilizados para o ensino de leitura que, entrelaçados aos fragmentos das entrevistas realizadas com as professoras, nos permitiram conhecer e reconhecer o trabalho de leitura que é realizado nas escolas pesquisadas.

No terceiro capítulo, o objetivo é o de analisar as respostas dos alunos ao levantamento (vide questionário no Anexo 1), por meio do qual conhecemos as suas perspectivas sobre a habilidade de leitura na escola e na sociedade, preocupando-nos em compreender as práticas de leitura que esses alunos realizam atualmente: os locais de onde acessam a internet, o que lêem e o que aprendem no universo virtual, os *sites* mais visitados e como descrevem as semelhanças e as diferenças entre as atividades de leitura desenvolvidas na escola e a leitura realizada na internet.

O nosso interesse em focalizar a leitura realizada pelos alunos na internet deve-se ao fato de que as novas tecnologias têm contribuído para transformar muitas atividades nas sociedades contemporâneas, influenciando, entre outros aspectos, o modo de ler e o processo de aprendizagem. Vários estudiosos das áreas da linguagem e da educação (Gee, 2004; Lankshear e Knobel, 2003; Cope e Kanlantzis, 2000; Lemke, 1997; Kress, 2000) têm se dedicado a investigar como esse fenômeno tem interferido na mudança de epistemologia, desafiando a escola a repensar as suas práticas e concepções sobre o ensino que vem desenvolvendo.

3.1 Leitura e aprendizado na Internet

A partir da pergunta cuja finalidade é a de conhecer o que os alunos aprendem ao acessar a internet, foi possível identificar duas concepções de aprendizagem subjacentes às respostas. A primeira, mais afinada a uma ação autônoma e objetiva de aquisição de conhecimento, é resultado de uma atividade intelectual desenvolvida a partir de estudo realizado individualmente, visão próxima àquela promovida e reforçada pela escola. A segunda, uma noção mais integrada à subjetividade, ou seja, à vivência pessoal do aluno, relacionando a aprendizagem à prática social dentro da qual ele encontra-se localizado, ou seja, trata-se de uma aprendizagem situada e influenciada por fatores culturais.

Analisamos alguns enunciados que evidenciam o que os alunos declaram aprender quando acessam determinados *sites*, especialmente aqueles que conquistam maior adesão, como o Orkut¹³ - que lidera a preferência de 82% dos alunos do Colégio Todos os Santos e de 42% dos alunos da Escola Centro Sul -, o MSN¹⁴ e o e-mail¹⁵ - que juntos alcançam 57% e 58% de indicações em cada instituição respectivamente -, enquanto os blogs¹⁶ e os flogs¹⁷ são eleitos por 27% dos alunos da primeira e 0% dos alunos da segunda escola. Destacamos, pois, os depoimentos sobre os quais teceremos comentários, analisando a visão dos alunos sobre essa nova experiência de aprendizagem. As transcrições contendo a sigla QT apontam as respostas de alunos do Colégio Todos os Santos, enquanto a sigla QC diz respeito aos questionários respondidos por alunos da Escola Centro Sul.

Na perspectiva de vários alunos, a concepção de aprendizagem parece estar dissociada da prática social, visão que influencia e é influenciada pela ideologia e pela cultura escolares. Para esses alunos, a possibilidade de aprendizado coletivo, construído e

¹³ O orkut é uma comunidade de amigos e conhecidos conectados em uma rede social através da qual é possível reencontrar velhos amigos e conhecer gente nova, permitindo a associação dos membros em comunidades com interesses comuns. (<http://www.orkut.com>)

¹⁴ O MSN Messenger é um programa através do qual a comunicação entre os usuários se realiza em tempo real (www.msn.com)

¹⁵ E-mail é um sistema que permite enviar e receber mensagens por computador.

¹⁶ Blog é uma espécie de diário *on-line* construído a partir de informações sobre determinado tema em que informações atualizadas são incluídas no topo da página.

¹⁷ Flog é similar ao blog, acrescentando imagens e fotos ao texto.

distribuído por meio de comunidades de prática, tais como as salas de bate-papo, o Orkut, o MSN Messenger e outras comunidades virtuais de amizades, assim como em blogs e em flogs não acrescenta muito em suas experiências pessoais.

Ao declararem pouco aprender ao interagir em *sites* que possibilitam a troca de idéias com outras pessoas, percebemos nos enunciados uma tendência à visão de letramento que se baseia em uma concepção epistemológica convencional alinhada à experiência desenvolvida na escola, segundo a qual o aprendizado ou o acesso ao conhecimento é realizado de maneira individual, como evidencia **QT3** ao informar que aprende *quase nada, pois quando acesso a internet dou prioridade p/ conversar com amigos (as)*; ou **QT13**: *Não aprendo nada, pois fico no orkut, no msn, vendo meu flog e, com isso, não aprendo nada, só jogo conversa fora*; ou como revela **QC74**: *Depende que tipo de sites no orkut é para fazer amigo, marcar encontro etc. O MSN é mesma coisa: para marcar encontro, para falar com amigo que mora longe etc (...)*; para **QT4**: *Poucas coisas úteis*; ou ainda, conforme evidencia **QC88**: *Nada, só besteira quando estou no orkut (...)*; já para **QT48**: *Além de aprender a fuçar a vida dos outros no orkut, eu aprendo a escrever errado e a fazer trabalhos em 5 minutos*; enquanto para **QT40**: *Aprendo a escrever errado e a fazer carinhas ☺ ☹. Geralmente, com a leitura feita na internet, principalmente em programas de bate-papo e no orkut, não aprendemos nada, pois são usadas palavras fáceis e abreviadas (...)*.

Percebemos que a crença amplamente disseminada pela escola de que existe uma forma correta de escrever emerge nos enunciados de **QT48** e **QT40** ao informarem: *aprendo a escrever errado* e, ainda, como acrescenta **QT40**, *geralmente, com a leitura feita na internet, principalmente em programas de bate-papo e no orkut, não aprendemos nada, pois são usadas palavras fáceis e abreviadas*. Esse enunciado leva-nos a inferir que a concepção de aprendizado desses alunos está relacionada ao conhecimento pré-construído por palavras escritas por extenso, as quais não são comumente utilizadas no cotidiano, conforme costuma ser de praxe no tratamento dispensado ao conhecimento e à linguagem escrita usada na escola. O uso de abreviações e de *palavras fáceis* está relacionado ao registro informal da linguagem falada, conforme é geralmente a regra em conversas com

amigos, como ocorre no caso da comunicação mediada pelo Orkut e pelo MSN. Na maioria das vezes, os textos escritos estão associados ao registro formal da linguagem, visão que emerge nos enunciados de **QT40** e **QT48** ao classificarem a escrita utilizada nesses meios eletrônicos como errada (*aprendo a escrever errado*). Depreendemos que essa perspectiva é decorrente da crença amplamente aceita na sociedade que atribui a uma gramática soberana o poder de reger as normas, prescrevendo uma maneira de escrever corretamente. Essa idéia vigente na sociedade é reforçada e legitimada pela tradição adotada pela escola no tratamento dispensado à língua como sistema homogêneo e excludente que rejeita qualquer possibilidade de adaptação ou de adequação da linguagem às variadas situações de uso, como ocorre, por exemplo, no contexto da comunicação interativa mediada no Orkut, no MSN ou em blogs e em flogs. Em ambientes virtuais em que a interação é dinâmica e onde as informações são recebidas e transmitidas em tempo real, devem ser observados outros aspectos relacionados à experiência e ao aprendizado prático, como declarado no depoimento de **QT18**, *você aprende a escrever mais rápido (...)*; ou como informa **QT46** [Aprendo] *a me comunicar rapidamente, interagir, tenho notícias rapidamente*; conforme relata **QT58** [Aprendo] *a não clicar em certas janelas, pois em algumas delas pode conter vírus*; para **QT28** [Aprendo] *formas rápidas de comunicação*; ou, ainda, conforme **QT51** [Aprendo a] *digitar mais rápido, ler rapidamente (...)*, enquanto para **QT19**: *Aprendo a digitar rápido, ler e ter o pensamento rápido*.

Essa aceleração característica da comunicação realizada em ambiente virtual comprime as noções de tempo e de espaço, pois o tempo é *on-line* (idéia de simultaneidade) e a distância não é impedimento para que haja a comunicação entre as pessoas, uma vez que a velocidade com que as informações circulam no espaço cibernético suprime as distâncias (idéia de ubiquidade), tornando compreensível que a comunicação escrita mediada por computador adote características inerentes à da linguagem falada, recursos que são incorporados à maneira de escrever, nas abreviações utilizadas, na supressão de pontuação e de parágrafos, na preferência pelo uso de letras minúsculas e de *emoticons* - ícones para representar emoções - referidos por **QT48** como *carinhas* ☺ ☹. Essas e outras formas de usar a linguagem escrita, embora não correspondam ao padrão de língua

promovido e aceito na escola, alteram também o modo de agir e de pensar, como referido por **QT19**. *Aprendo a digitar rápido, ler e ter o pensamento rápido, acelerações condizentes com o contexto social e cultural no qual estão localizados os internautas*¹⁸.

Reproduzimos abaixo um trecho de conversa veiculada pelo MSN, no qual é possível verificar as adaptações da linguagem falada para a linguagem escrita, adequações às quais nos referimos acima:

(^-`._.~§ CarolzinhA!* ._..' diz:

oiee

Aninha * diz:

oiii

Aninha * diz:

tudo bem manaa??

(^-`._.~§ CarolzinhA!* ._..' diz:

td sim e com vc?

Aninha * diz:

tbmmm

Aninha * diz:

saudadeees

(^-`._.~§ CarolzinhA!* ._..' diz:

tbb linda

(^-`._.~§ CarolzinhA!* ._..' diz:

qnd vc vem para cá?

Aninha * diz:

to aquiiii

(^-`._.~§ CarolzinhA!* ._..' diz:

serio??

(^-`._.~§ CarolzinhA!* ._..' diz:

vc vai para praia?

¹⁸ Internauta é um termo utilizado para nomear o usuário da internet.

Aninha * diz:

vouuu e vcs?

(^-`._.~§ CarolzinhA!* ._.´ diz:

com agente?

(^-`._.~§ CarolzinhA!* ._.´ diz:

vamos tbb

Aninha * diz:

vcs vao?

Embora realizada por meio da linguagem escrita, nota-se que a interação carrega traços da linguagem falada, enfatizando as vogais (*oiee, oiii, manaa, saudadeees, aquiii, vouuu*), as abreviações (*vc, tb, to, tbb, qnd*), a supressão de espaço entre as palavras (*com agente*), excluindo o uso de letras maiúsculas no início das frases, além do uso de cores diferentes para demarcar a mudança de turnos de “fala” (**rosa** para Carolzinha e **laranja** para Aninha) ou seja, são práticas produzidas socialmente em comunidades virtuais nas quais circulam tipos e usos de linguagem que adquirem o caráter de “norma” entre os seus usuários que, cientes de suas regras, constroem sentidos legitimados pelo contexto de uso, conforme abordagem adotada nas OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Ministério da Educação, 2006). Dessa forma, podemos afirmar que as regras, as normas e os significados são construídos socialmente, constituindo a cultura de um determinado grupo. Assim como a linguagem vigente na escola está estabelecida a partir de normas instituídas por determinados grupos sociais detentores de poder para instaurá-las como as que devem prevalecer como corretas, portanto, as que devem ser seguidas por todos os que participam da instituição, na internet também surgem regras determinadas socialmente por grupos que criam as suas próprias normas a partir da gramática existente (*available designs*), articulando criativamente (*designing*) um processo de resignificação das palavras que produzem uma nova gramática (*redesigned*), a partir da qual os sentidos são construídos, tornando-se, assim, a regra vigente no ambiente virtual.

Os multiletramentos, de acordo com Cope e Kalantzis (2000, p. 20-25), desenvolvem o conceito de *design* e seus desdobramentos - *designing* e *redesigned* - para compreender o

processo de construção de sentidos emergentes que envolvem a recontextualização de significados existentes, que nunca são, segundo os autores, simplesmente a repetição dos *designs* disponíveis (*available designs*), mas envolvem a transformação de significados vigentes para produzir novas construções (*designing*) através das quais as pessoas transformam os significados, as suas relações com as outras e se transformam (*redesigned*). Sendo assim, as configurações de identidades dos sujeitos, de relações sociais, de conhecimentos e de significados são transformadas, tornando-se *redesigned*. Para os autores, a transformação é sempre decorrente do novo uso de antigos materiais, uma rearticulação e recombinação de fontes dadas pelos *designs* disponíveis que são resignificados. Porém, não devemos perder de vista a idéia de que as configurações já existentes, assim como as novas, são dinâmicas, sempre provisórias e contingentes, portanto, passíveis de mudança.

Dessa maneira, no Orkut e no MSN, novas formas de linguagem e de significados passam a vigorar na comunicação escrita em função de seu contexto de uso, requerendo de seus usuários o domínio de outra forma de escrita (dimensão material) e a apropriação dos significados (dimensão simbólica) que constituem uma espécie de “passaporte” para que os novos membros se tornem parte da comunidade.

Essas são algumas características que constituem as “comunidades de prática”, conhecidas também como CoP, termo criado por Lave e Wenger (1991) para designar um grupo de pessoas que se reúne em torno de interesses comuns, discutindo e trocando idéias sobre determinado assunto sobre o qual compartilham suas experiências e constroem conhecimento coletivamente, disponibilizando-o, simultaneamente, em rede (*learning networks*). Dessa forma, é comum que, muitas vezes, as comunidades de prática desenvolvam uma linguagem própria e uma identidade em que as categorias de classe social, gênero e raça são secundárias, segundo Gee (2004), já que o principal motivo que agrega os seus membros organiza-se em torno de objetivos comuns, redesenhando, assim, uma nova identidade criada em função de seus interesses; embora seja recomendável lembrar, conforme mencionado anteriormente, que os essencialismos devem ser evitados, já que as identidades são plurais, parciais e estão sempre em constante transformação.

As comunidades de prática, assim nomeadas por Lave e Wenger (1991), são tratadas por Gee (2004, p. 98) como “espaços de afinidade”, definidos pelo autor como “locais (físicos, virtuais ou uma mistura dos dois) onde as pessoas interagem com outras, através de práticas compartilhadas [...]; as pessoas se reúnem ao redor de afinidades compartilhadas por um objetivo, empenho ou interesse específico” (tradução da pesquisadora). Como exemplos de espaços de afinidade, o autor indica os “verdes” do movimento ecológico, os skatistas, os fãs de Pokémon, entre outros. Para Gee (*ibidem*) o conhecimento construído em espaços de afinidade abarca quatro características: é *intensivo* – cada pessoa que entra no espaço traz algum tipo especial de conhecimento; é *extensivo* – cada participante do espaço divide algum tipo de conhecimento e função com outros; é *distribuído* – entre pessoas, ferramentas e tecnologias, e não com uma pessoa ou coisa, e é *disperso* – as pessoas buscam conhecimento em outros *links*¹⁹ disponibilizados pela rede. Em suma, o autor explica que o conhecimento é construído por uma prática diária daqueles que estão no espaço e os novos membros adquirem conhecimento por participação em práticas do espaço/comunidade e não através de instrução fora da prática.

Assim como os espaços de afinidade e/ou as comunidades de prática desenvolvem muitas vezes uma linguagem própria, a linguagem formal aprendida na escola deve ser entendida como uma possibilidade, dentre tantas outras, que serve a determinados fins e contextos de comunicação específicos, mas não deveria ser concebida como a única, pois, dependendo da situação, ela seria considerada inadequada ou até mesmo “estrangeira”, conforme pode ocorrer quando usada em determinadas comunidades ou espaços, como o Orkut ou o MSN, pois estaria investida de um caráter de rigor que, provavelmente, causaria constrangimentos ao usuário que insistisse em ignorar o ambiente virtual no qual está situado, um contexto em que as regras são flexíveis e as linguagens são variadas e dinâmicas, requerendo dos usuários a apropriação de outros discursos para a construção de sentidos, práticas que requerem recursos lingüísticos adquiridos por meio da socialização.

¹⁹ *Link* –é um “elemento básico do hipertexto que oferece um método de passar de um ponto do documento para outro do mesmo documento ou de outro”. De acordo com Ferrari (2004, p. 99).

Uma visão mais democrática sobre os usos da linguagem, seja ela falada ou escrita, abarcaria outros gêneros como, por exemplo, aqueles usados no ambiente virtual. Nesse contexto, variados fatores relacionados à aprendizagem como prática social devem ser considerados, como declara **QT43**: *Aprendo a ser comunicativa*; ou como relata **QT42**: *Aprendo a utilizar mais a internet*. Para **QT48**: *[Aprendo] a fazer um social*; ou ainda, como relata **QT17**: (...) *No Orkut aprendemos a nos comunicar com mais facilidade, deixar recados, olhar as fotos dos outros, ver os outros recados. Isso tudo vicia*.

Não pretendemos defender a idéia de que a escola deva deixar de ensinar a norma culta; porém, a instituição poderia, ao menos, reconhecer que há várias outras formas de uso da linguagem, envolvendo a comunicação, que ocorrem fora do ambiente escolar, variedades igualmente válidas que se manifestam e constituem as identidades e a forma de expressão de diversos grupos étnicos, regionais, de diferentes classes sociais, entre outros, que constituem a sociedade como um todo. Contudo, ao tentar ignorar as diferenças, a escola tende a adotar uma visão de língua nacional padrão, única e homogênea, que marginaliza qualquer variedade, independente de seu contexto de uso. Nesse sentido, a escola tende a promover um ensino de língua como sistema abstrato, fundamentado no aprendizado de quatro habilidades (ler, escrever, falar e entender), alicerçado em uma gramática rígida, que se contrapõe ao conceito de letramento como práticas de linguagem sócio-culturais, complexas e contextualizadas que defendemos nessa pesquisa.

Para Cope e Kalantzis (2000), o papel da escola no século XXI deve ser o de ajudar os alunos a aprender a negociar as linguagens locais por meio de uma pedagogia em que a diferença seja a norma, na qual a escola e os letramentos possam desempenhar o papel de mediadores das diferenças, transformando práticas e concepções que tentam apagar as diferenças por meio da imposição de uma língua padrão e homogênea que marginaliza variações alheias à norma instituída pelos grupos sociais dominantes.

A comunicação disponibilizada pelas novas tecnologias promove a interação entre pessoas e culturas diferentes, fazendo com que os usuários experimentem a convivência

com a diversidade cultural e lingüística, uma oportunidade de integrar os saberes locais a outros contextos, já que as pessoas estão cada vez mais conectadas em rede global, conforme comentado anteriormente no capítulo 1, item 1.2.

Embora vários alunos revelem não aprender por meio da comunicação estabelecida em comunidades de prática, teóricos como Cope e Kalantzis (2000); Gee (2004); Lave e Wenger (1991) salientam que as comunidades de prática assumem um importante papel como forma de aprendizado nas sociedades contemporâneas, transformando hábitos que alteram a maneira de aprender.

Essa nova experiência de aprendizagem e de construção de conhecimento promovida pelas novas tecnologias aparece no relato de **QT69**: [Aprendo] *absolutamente tudo. Agora os sites têm diversos links no conteúdo. Dessa forma, é possível pesquisar um assunto e, a partir dele, navegar por várias extensões de assunto. O conteúdo é praticamente ilimitado*; ou de acordo com **QT70**: *Particularmente gosto muito de passar tempo lendo artigos no Wikipedia. Não sei se é algo comum, mas acho divertido e bastante instrutivo devido à qualidade dos artigos. Aprendi muitas coisas sobre ciência e história com este site (...).*

Assim como as comunidades de prática e os espaços de afinidade, a *Wikipedia* é outro exemplo de produção colaborativa de conhecimento. *Wiki* (rápido em havaiano) compreende um conceito de enciclopédia *on-line*, cuja proposta de construção de conhecimento é aberta e descentralizada, um processo no qual todos podem colaborar, inclusive o leitor, que pode participar ativamente como sujeito no processo epistemológico proposto pelos idealizadores da proposta²⁰. De acordo com Martín (1997, p. 26), “as enciclopédias foram um dos primeiros formatos convertidos em documentos multimedia e apresentados como livros eletrônicos ou hiperlivros. Os novos suportes magnéticos e óticos permitem a inclusão de imagens (fixas e em movimento) e sons nas enciclopédias, documentos que incorporam texto, imagem e som organizados de forma não linear que passam a ser denominados hipermedia”. Nesse contexto, enciclopédias

²⁰ (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>, acessado em 01/10/2007)

tradicionais como a *Barsa*, *Delta Larousse*, *Enciclopédia Britânica*, que por décadas foram detentoras do saber “verdadeiro” e “permanente”, são agora substituídas por um modelo interativo de busca e de construção de conhecimento no qual as informações são atualizadas freqüentemente, sinalizando, assim, a dinamicidade do conhecimento e abrindo espaço para novos temas e autores que disponibilizam aos usuários várias visões sobre um mesmo fenômeno.

A *Wikipedia* contém o princípio da intertextualidade mencionado por Bakhtin (1997), relacionado ao conceito de dialogismo, segundo o qual, os textos e os enunciados são constituídos por textos anteriores, aos quais eles respondem, ao mesmo tempo em que antecipam textos subseqüentes. Ao trazermos esse conceito para o ambiente digital, percebemos que os hipertextos²¹ carregam características intertextuais, já que são constituídos por elementos de outros textos. Martín (1997) indica os dicionários e as obras de referência como exemplos de hipertexto impresso, já que o acesso a qualquer parte do livro pode se realizar sem haver a necessidade de se ter lido o anterior nem ter que ler o que se segue [...], o leitor vai saltando de um objeto a outro, segundo as suas necessidades ou interesses, conforme emerge no enunciado de **QT69** ao afirmar que *agora os sites têm diversos links no conteúdo. Dessa forma, é possível pesquisar um assunto e a partir dele navegar por várias extensões de assunto*. A dinamicidade e a interatividade oferecidas pelos hipertextos proporcionam ao leitor a facilidade de escolher o caminho de leitura que deseja trilhar e, assim, desencadeia inúmeras possibilidades de construção de sentidos, de acordo com Palácios (2005).

A intertextualidade implica “a inserção da história (sociedade) em um texto e deste texto na história”, segundo Kristeva (1986, p.39), asserção que constitui, *stricto sensu*, o enunciado de **QT17**: *no google, aprendemos a pesquisar sobre todas as coisas que ocorrem ou ocorreram no mundo. Pessoas que mudaram a vida de povos, que fizeram História*, ou ainda, como afirma **QT70**, referindo-se à *Wikipedia*: *aprendi muitas coisas*

²¹ Hipertexto - “é um meio de informação que existe apenas no ambiente digital e consiste de uma estrutura de blocos de textos não-lineares e não-seqüenciais conectados por *links* eletrônicos, oferecendo múltiplos caminhos de leitura ao usuário.” Informação disponível no site <http://ead1.unicamp.br/e-lang>, acessado em 01/12/2006.

sobre ciência e história com este site (...), ou seja, depreendemos que o conceito de intertextualidade abarca os textos do passado com os quais dialogamos no presente, os quais irão constituir, antecipar e construir os textos e os discursos do futuro, donde Fairclough (2001) afirma que as mudanças nas práticas discursivas estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos que podem ser usados para estudar a mudança social, transformação que acreditamos estar sendo promovida, em grande parte, pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Aprender no mundo criado pelas novas tecnologias torna-se uma atividade que requer do aluno, e das pessoas em geral, posturas mais críticas, pois não basta apenas dominar o código lingüístico, ou seja, saber ler e escrever as palavras como proposto pelo “modelo autônomo” de letramento, assim nomeado por Street (1984), ao qual nos referimos no Capítulo 1. O acesso aos *sites* e às informações neles veiculadas, em outras palavras, a dimensão operacional, por si só, não é suficiente para corresponder às demandas da sociedade atual, pois a diversidade de linguagens e de culturas que circulam na rede requer dos usuários a apropriação de discursos que, além da dimensão operacional, envolvem também as dimensões cultural e crítica, três dimensões do letramento que devem ser levadas em conta simultaneamente, segundo Green (1988), caso contrário, pode resultar em declarações como as de **QT30**: *Eu encontro o que eu preciso, mas não me acrescenta nada*; ou ainda, segundo **QC82**: *[aprendo] pouca coisa, pois o conteúdo da rede é muito fraco, não há um jeito de aprender muita coisa (...)*, enunciados que se contrapõem à visão de **QT66**: *Nós podemos aprender muitas coisas com a internet. Eu procuro achar coisas interessantes sobre atualidades e muitas coisas mais, tudo o que queremos pode ser achado com um simples acesso à internet*; na perspectiva de **QC89** *aprendo vários tipos de coisas que eu desconheço, como novidades e curiosidades para me aprofundar nos meus interesses*; de acordo com **QC72**: *Eu aprendo tudo sobre o mundo atual, resumidamente, só mesclá o que é bom para si e o que não desenvolve o meu crescimento eu excluo; resumindo, [aprendo] de tudo um pouco: sexo, drogas, até conhecimento na área em que quero me destaca(r)*; ou ainda, conforme **QC76**: *Conheço outros sites. Aprendo a definir o que é bom e ruim. Aprendi muitas coisas*; enquanto na perspectiva de **QC74** *vc aprende alguma coisa como é (o) mundo; que (é) bom para*

algumas pessoas ou não e QT7: [aprende] política, economia, analisar notícias, curiosidades, atualidades, descobertas científicas, culturas diferentes, etc.

Talvez possamos interpretar as declarações de **QT30** e de **QC82**, considerando que o conteúdo da rede não lhe *acrescenta nada* ou *é muito fraco*, como decorrência do excesso de informação disponível no ambiente digital que pode, eventualmente, sobrecarregar ou desencorajar alunos que não estejam familiarizados com os procedimentos requeridos ou não possuam conhecimento na área de pesquisa. Outra possibilidade para tais declarações pode ser a de que a leitura que ambos realizam esteja restrita à dimensão operacional do letramento, excluindo as dimensões cultural e crítica, referidas por Green (*ibidem*) em sua proposta de letramento, concebida sob a perspectiva sócio-cultural. De acordo com o autor, as três dimensões - a operacional, a cultural e a crítica - devem estar inter-relacionadas, compreendendo, simultaneamente, a linguagem, o significado e o contexto, dimensões que não podem ser dissociadas durante a prática da leitura, segundo a visão do autor.

Lankshear e Knobel (2003), ao comentarem o modelo tridimensional de Green (*ibidem*), explicam que a dimensão operacional requer o conhecimento dos códigos lingüísticos para saber operar em contextos ou meios específicos. Por exemplo, uma notícia veiculada na internet requer competências diferentes daquelas necessárias à leitura de notícias publicadas em suporte impresso. A linguagem no meio digital é mais concisa, contém hipertextos que podem levar o leitor para outros textos e imagens (fixas ou em movimento), ou seja, é uma forma diferente de uso da linguagem, que só pode ser materializada em função do contexto em que se apresenta, enquanto uma notícia divulgada por meio impresso faz uso de outros recursos disponibilizados pela linguagem adequados ao suporte impresso, que costuma usar o texto escrito juntamente com infografias e fotografias.

Ao parafrasearem a segunda dimensão, a cultural, os autores apontam que ela requer saber construir significados adequados dentro de determinados contextos, isto é, saber a maneira apropriada de ler e escrever em determinados contextos de prática, ou seja,

entender os textos em relação aos contextos, conforme exemplificado anteriormente, com relação ao contexto de prática dos *chats* no Orkut e no MSN, que são diferentes do contexto de prática da sala de aula. Portanto, os variados contextos requerem linguagens apropriadas que construirão significados de acordo com o contexto específico.

Com relação à terceira - a dimensão crítica abordada por Green (*ibidem*) - Lankshear e Knobel (*ibidem*) ressaltam que todas as práticas sociais e, portanto, todos os letramentos, são socialmente construídos e seletivos, incluem determinadas representações e classificações e excluem outras. Sendo assim, cientes de que as práticas são construções, as pessoas poderão se sentir mais à vontade para agir de modo a transformá-las e produzir significados diferentes daqueles estabelecidos dentro do modelo existente. Conseqüentemente, de acordo com Lankshear e Knobel (2003, p. 11), o modelo de letramento tridimensional elaborado por Green “complementa e suplementa a competência operacional e técnica, contextualizando o letramento em relação a questões de cultura, história e poder”.

Consideramos importante salientar o modelo tridimensional de letramento acima referido diante da incidência de respostas de alunos que apontam utilizar a internet para fins de informação e de atualização - um dado que merece destaque e comentários, já que 38% dos alunos do Colégio Todos os Santos e 32% da Escola Centro Sul indicam ser esse o meio preferido empregado para a obtenção de notícias e de informações, além de ser usado também para fins de aperfeiçoamento de conhecimentos, sendo o Google o portal mais acessado para pesquisas e para aprofundamento de determinado assunto, citado por 68% dos alunos do primeiro colégio e 58% dos alunos do segundo.

De acordo com **QT44**: *No Google aprendemos tudo o que queremos saber. Este site mostra diversas opções para o que estamos pesquisando e nos faz aprender e atualizar-nos sobre os assuntos do mundo (...)*; **QT18** revela: *(...) fico sabendo de tudo que está acontecendo no mundo, e também [aprendo] a mexer no computador e na internet*; conforme declara **QT2**: *[Fico a par das] notícias do mundo, aperfeiçoamento da programação, ampliação da tecnologia, etc.*; para **QT68** *[aprendo] a mexer com*

conteúdo global, não só temos direito a sites brasileiros mas de todo o mundo; para QT50: Aprendo coisas novas, tenho uma noção do que acontece no mundo todo. Resumindo, com a internet, tento ficar atualizada com as modernidades tanto tecnológicas quanto cultural; enquanto para QC73: Eu procuro me informar, pois não tenho tempo de assistir o jornal e não assisto muito TV, só nos finais de semana. Então, com a net me informo; já para QC79: No geral, pra mim é uma forma de estar atualizado com o que anda acontecendo nas áreas de bem estar social, saúde, informática, educação. Têm informações detalhadas nos assuntos, de forma que consigo absorver mais o conteúdo do que na sala de aula, por falta de interatividade; nas palavras de QT45 em sites de pesquisa, você aprende coisa que não ensinam na escola e de uma forma interativa.

Esses depoimentos indicam a popularidade e a frequência com que a internet é acessada para fins de informação, de atualização e de pesquisas em geral, levando-nos a depreender que o modelo epistemológico convencional usado pelas escolas investigadas merece ser revisto, uma vez que se restringe à linguagem escrita, tipográfica, que não corresponde às exigências de uma sociedade mergulhada em novas tecnologias, na qual convivem formas pós-tipográficas de práticas textuais, como imagens, sons, cores, vídeos, animação, que abrem espaço para a interatividade, conforme mencionado por QC79 ao relatar que na net *tem mais informações detalhadas nos assuntos, de forma que consigo absorver mais o conteúdo do que na sala de aula por falta de interatividade* e QT45 ao mencionar que *em sites de pesquisa você aprende coisa que não ensinam na escola e de uma forma interativa*, ou seja, a interatividade proporcionada pelas novas tecnologias oferece ao usuário o controle parcial sobre a apresentação da informação, uma vez que fica a seu critério escolher diferentes rotas de leitura, de acordo com seus interesses e objetivos específicos, recurso que requer do usuário agência e interferência no programa e no conteúdo dos textos, que, assim, proporcionam variadas possibilidades para a construção de sentidos.

Os meios multisemióticos abrangem o conceito de multimodalidade, elemento constitutivo dos meios de comunicação, que transforma a maneira de ler e de interpretar

textos. Para Monte Mór (2006), a multimodalidade inviabiliza o ensino de línguas de acordo com o modelo tradicional, estruturado dentro do paradigma epistemológico convencional, cujo objetivo é o de desenvolver leituras lineares, da esquerda para a direita, de cima para baixo, um ensino direcionado para o desenvolvimento de mente tipográfica, conforme abordagem de Castells (2005). A multimodalidade incorpora combinações de diferentes elementos semióticos, por exemplo, o lingüístico e o visual, o visual e o sonoro, muitas vezes, abrangendo todos esses elementos simultaneamente, o que requer, segundo Castells (*ibidem*), o desenvolvimento de mentes em rede; ou seja, as inter-relações entre diversas linguagens que circulam em ambientes virtuais constroem sentidos multiplicativos, segundo Lemke (1997), perspectiva que se contrapõe ao que observamos durante o período em que acompanhamos as aulas nas duas escolas investigadas, as quais trabalham a leitura e os textos dentro do paradigma tipográfico exclusivamente, no qual o significado é único e está previamente determinado pelo autor, que, em sua ausência, transfere para o professor o poder de resguardar o sentido “sitiado” no texto, como analisamos no Capítulo 2.

Os recursos multimodais utilizam, simultaneamente, dados de diferentes tipos de modalidade, através dos quais circula uma vasta gama de informações mediadas via texto, vídeo, músicas, animações, gráficos e imagens que constituem elementos presentes e recorrentes na realidade cotidiana experimentada pelos alunos fora da escola. A fim de interpretá-los, torna-se necessário formar cidadãos que sejam capazes de pensar, falar e agir por si mesmos, preocupação que se faz premente diante dos muitos depoimentos que apontam a internet como principal meio de acesso à informação, atualização e pesquisa, conforme revela **QT55**: *No hotmail vejo notícias e acontecimentos atuais (...)*; ou de acordo com **QT65**: *Atualidade, informações, notícias e grandes catástrofes, etc.*; para **QT15**: *Normalmente, leio notícias do mundo, Brasil e São Paulo (...)*; enquanto para **QT36**: *Eu fico atualizada com as notícias mundiais, novidades, curiosidades*; já para **QT34**: *Posso ver as notícias principais que estão na primeira página de sites*; de acordo com **QT7** a internet é o meio utilizado para saber sobre *política, economia, analisar notícias, curiosidades, atualidades, descobertas científicas, culturas diferentes*.

A necessidade de se desenvolver competências interpretativas compatíveis com o universo digital deve-se ao fato de que, conforme assinala Lemke (1997), no ambiente multimedia, os significados variam em função do contexto no qual estão situados, não são fixos e aditivos; por exemplo, significado da palavra + significado da imagem + significado do som. Para o autor, os significados são multiplicativos; pois se trata de outra mídia, e sendo assim, o significado da palavra é modificado pelo contexto da imagem e o da imagem modificado pelo do som, assim como o significado da imagem e do som podem ser modificados pelo contexto do texto.

Todos esses aspectos relacionados à construção de sentidos são importantes de serem ressaltados, já que 23% dos alunos do Colégio Todos os Santos e 5% dos alunos da Escola Centro Sul informam acessar o *site* Youtube, enquanto, porcentagens equivalentes, 21% de alunos do primeiro colégio e 21% do segundo declaram ter interesse por música e usam a internet para pesquisar sobre o assunto, ao passo que o acesso a *sites* de rádio é mencionado por 21% dos alunos da Escola Centro Sul e nenhum do Colégio Todos os Santos; já no que se refere a jogos e entretenimento, a rede conquista a adesão de 20% dos usuários do Colégio Todos os Santos e de 5% da Escola Centro Sul.

QT62 afirma: *no Youtube vejo vários vídeos curiosos (...)*; já **QT15** diz: *busco letra de música*; **QT32** declara: *[Aprendo a] cantar corretamente a música, vendo as letras e jogos on-line*; **QT63** diz: *[aprendo a] cantar corretamente (olhando letras); tablaturas, partituras (sites de música)*; para **QT31** (...) *Tem vezes que pesquiso letras de músicas; assim, aprendo algumas palavras em inglês e nos jogos eu “treino” o raciocínio e me divirto! 😊*, consideração semelhante à de **QT32** que indica o uso da internet para *os jogos online*; enquanto que **QT60** afirma: *[Aprendo] inglês. Como gosto de música e inglês, procuro ver a letra e a tradução das músicas que puxo*; de acordo com **QT64** *Normalmente uso a internet para entretenimento. Em sites de música, aprendo bastante palavras em inglês*; já **QT41** declara: (...) *Aprendo a tocar violão*; de acordo com **QC74** (...) *Radio uol você fica fazendo alguma coisa; uma musiquinha faz bem*; para **QC81** *[aprendo a] entrar em outros programas, atualizar o meu conhecimento no computador,*

novidades que aparecem todos os dias. E um pouco mais de criatividade no meu pensamento.

Diferentemente da visão de **QT70**, à qual nos referimos anteriormente, (...) *gosto muito de passar tempo lendo artigos no Wikipedia. Não sei se é comum, mas acho divertido e bastante instrutivo devido à qualidade dos artigos. Aprendi muitas coisas sobre ciência e história com este site*, percebemos que a maioria dos alunos associa o uso da internet à diversão e ao passatempo, atividades que, segundo essa perspectiva, se distanciam do aprendizado, como relata **QT31**: *Normalmente acesso por lazer mesmo, aí não aprendemos nada, só a mecher e navegar cada vez mais na internet (...) E às vezes, quando estamos apenas “passeando” pelo sites, encontramos alguma “novidade” ou fato que acontece no mundo (...) e nos jogos eu “treino” o raciocínio e me divirto! ☺*; ou de acordo com **QT57**: (...) *Quando estou no orkut, hotmail e fotolog estou por diversão*, ou ainda, para **QT64**: *Nada, normalmente uso a internet para entretenimento (...).*

A leitura na internet aparece muitas vezes associada à diversão e ao entretenimento e é uma idéia recorrente que subjaz a vários depoimentos. Surfar na net parece ser, na visão de muitos, um procedimento sem compromisso e desinteressado, como verificamos no verbo ‘passear’ utilizado no enunciado de **QT31** *às vezes, quando estamos apenas “passeando” pelos sites, encontramos alguma novidade (...).*

Fica evidenciado, nos depoimentos acima, um significativo contingente de alunos que demonstra interesse por música, tópico bastante comum no universo dos jovens, porém, notamos que esses alunos usam os recursos midiáticos de forma convencional, focando-se na pronúncia, como evidencia **QT63**: *[aprendo a] cantar corretamente (olhando letras); tablaturas, partituras (sites de música) e na tradução de palavras, como revela QT31 (...) Tem vezes que pesquiso letras de músicas, assim aprendo algumas palavras em inglês. Já QT60 afirma: [Aprendo] inglês. Como gosto de música e inglês, procuro ver a letra e a tradução das músicas que puxo; e QT64 diz: Normalmente uso a internet para entretenimento. Em sites de música, aprendo bastante palavras em inglês.*

Pronúncia e tradução constituem dois dos “modelos” usados para o ensino de leitura, cujas práticas foram observadas nas escolas investigadas e analisadas no Capítulo 2, itens 2.1.1 e 2.1.2, respectivamente. É compreensível que os alunos se interessem pela tradução e pela pronúncia de palavras que compõem as letras de músicas em inglês, porém, não podemos nos esquecer de que essas são duas características presentes no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira fundamentadas no modelo básico de letramento, limitando-se a conceber a língua como sistema abstrato, focando apenas no lingüístico e no instrumental, desconsiderando os aspectos cultural e crítico, comentados anteriormente - uma abordagem inadequada para as necessidades de uma sociedade pós-industrial na qual estamos inseridos.

Com relação aos jogos eletrônicos, preferência de vários alunos, Gee (2003) contrapõe-se ao senso comum, afirmando que os jogos digitais podem ser uma importante ferramenta de ensino, pois partindo de conhecimentos prévios do usuário é possível aprender na prática a dinâmica do funcionamento do jogo, durante o qual o usuário se depara com situações que requerem o desenvolvimento de estratégias, nas quais o jogador tem de fazer escolhas e tomar decisões que irão despertar e motivar aprendizados futuros. Contudo, ao investigar o que os *videogames* ensinam e as conseqüências deste tipo de aprendizado, Magnani (2007) aponta que o *The Sims*, jogo que simula o cotidiano de pessoas, obedece a uma lógica que reproduz padrões culturais de uma sociedade cujos valores giram, especialmente, em torno do consumo e do capital, opção que desconsidera a diversidade de realidades, concepções e outras formas de vida existentes para além do único padrão oferecido ao jogador. Sendo assim, o autor assinala que o jogo limita-se a reproduzir a lógica de “grupos que possuem o controle dos grandes meios de produção de entretenimento e informação, facilitando a “naturalização” das suas visões de mundo ao reproduzirem-nas nos discursos constitutivos de seus artefatos culturais” (p.117). A preocupação de Magnani (*ibidem*) se evidencia no enunciado de **QT31**, *nos jogos eu “treino” o meu raciocínio e me divirto!* O treinamento, em geral, ocupa-se exclusivamente com o desenvolvimento de técnicas, estimulando-nos a pensar nas conseqüências que determinados jogos podem ter na formação de adolescentes, público alvo dos jogos digitais, uma vez que ‘treinar’ está associado a ‘acostumar, adestrar,

amestrar, condicionar, domesticar, ensaiar, ensinar, habituar, instruir, de acordo com a sinonímia disponível no Dicionário Houaiss. Em sua pesquisa, Magnani aponta também a possibilidade que as simulações (o jogo *The Sims* baseia-se em *simulações*) oferecem para a reflexão social crítica e para uma visão não determinista de estrutura social que, no contexto pedagógico pode instigar a reflexão sobre a “complexa relação existente entre as possibilidades de ação do sujeito e os condicionamentos sociais que tendem a limitá-las” (p. 118).

3.2 Acesso à Internet

Ao analisar a questão da acessibilidade ao universo virtual, temos como finalidade investigar as facilidades e as possíveis dificuldades com as quais os alunos se deparam para “navegar” no espaço cibernético. Observamos que a maioria das respostas indica que o acesso à rede não se restringe a um local específico, podendo ser realizado de casa, da escola, de *lanhouses* (LAN-Local Area Network) e de outros espaços onde o equipamento necessário seja acessível, como o local de trabalho ou o “poupatempo”.

Ao considerar as respostas a respeito dos locais de onde os alunos costumam acessar a internet, depreendemos que os recursos materiais disponibilizados em lares que possuem um computador conectado a um provedor são fatores que facilitam o acesso e, conseqüentemente, maior familiaridade dos alunos da escola particular com o universo digital, uma vez que 96% dos usuários declararam conectar-se a internet de suas casas, enquanto apenas 37% dos alunos da escola pública declaram fazê-lo de suas residências. Não somente a facilidade de ter as ferramentas à disposição deve ser considerada, pois o fator tempo livre também interfere na frequência com que os alunos se envolvem na atividade de “surfear” pela rede.

Há de se ponderar que, na escola pública, as turmas participantes da pesquisa são as do período noturno, já que à época da coleta de dados não havia professor de inglês para o

Ensino Médio no período matutino, razão pela qual a investigação foi realizada no período noturno. Acreditamos que esse fato tenha contribuído para o número reduzido de alunos da escola pública que costuma acessar a rede, pois, em geral, os alunos matriculados à noite são pessoas que trabalham durante o dia e, portanto, não dispõem de tempo para atividades extras, conforme indicam 63% dos informantes, que revelam utilizar a internet de outros locais, a maioria, de seu local de trabalho, enquanto 37% dos alunos utilizam as *lanhouses*.

Por outro lado, o percentual de alunos da escola particular que recorre a *lanhouses* é de 11%, enquanto a proporção daqueles que declararam fazê-lo de outros locais é de apenas 8%, em geral, da casa de amigos. Devemos considerar, ainda, os 27% de alunos do colégio particular que revelam utilizar os computadores da escola, espaço em que funciona uma espécie de laboratório virtual, onde são disponibilizados programas de jogos interativos, cuja finalidade é a de reforçar o aprendizado de física, química, etc., de acordo com a necessidade e o interesse do aluno, um recurso adicional oferecido pelo colégio particular do qual a escola pública não dispõe, já que não há computadores para o uso dos alunos.

Certamente esses fatores relativos à acessibilidade e à disponibilidade influenciaram no número de questionários respondidos em cada instituição e, provavelmente, são elementos que acarretarão desdobramentos no mundo social, posicionando os alunos da escola pública em desvantagem em relação aos alunos do colégio particular. Conforme pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (www.fgv.gov.br), considerando um universo de pessoas com nível superior incompleto, aquelas que não têm acesso às novas tecnologias, têm uma participação de 6,3% na sociedade, ao passo que o índice é de 29,6% para as que têm computador e de 35,2% para as que utilizam a internet. Com o foco nas novas tecnologias, Cope e Kalantzis (2000) salientam que elas requerem de seus usuários o domínio de novas linguagens para a construção de significado, que além da linguagem tipográfica (textos escritos) integra outros meios semióticos, como cores, sons, imagens, que são formas de usar a linguagem para a construção de sentidos que geram conhecimentos necessários para agir no mundo social. De acordo com os autores, as

novas tecnologias de informação operam transformações que alteram profundamente três setores da existência humana –a da vida do trabalho, a da vida pública e a da vida pessoal, conforme exposição teórica realizada no Capítulo 1, seção 1.2.

Dessa forma, o domínio de ferramentas tecnológicas e os recursos por elas disponibilizados posicionam os alunos do colégio particular em vantagem em relação aos alunos da escola pública, já que os primeiros têm acesso mais amplo à virtualidade real, conceito desenvolvido por Castells (2005) para se referir às manifestações culturais mediadas eletronicamente que fazem parte fundamental de nossa realidade. De acordo com o autor, trata-se de virtualidade, pois se processa em termos eletrônicos, mas é absolutamente real, já que é uma parte central de nossa experiência, como veremos adiante por meio de transcrições de respostas dos alunos.

Ao nos determos à assimetria verificada entre o número de alunos que têm acesso à internet no colégio particular e o reduzido contingente de alunos da escola pública que participa do mundo virtual, não podemos deixar de nos referir à análise de Bourdieu e Passeron (1975) que desvela as formas pelas quais o sistema educacional perpetua, no cotidiano, a sua função reprodutora das relações de dominação vigentes na sociedade, contribuindo para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Embora acusados de decretar a impossibilidade de transformações, por seu suposto determinismo, Catani (2007, p.18) explica que os autores defendem o seu ponto de vista, afirmando que a obra possibilita operar intervenções “a partir do conhecimento das leis próprias da lógica da reprodução”, ou seja, a contribuição de *A Reprodução* (1975) seria a de “desvelar os modos ocultos da produção da violência, da dominação e da injustiça, apostando que tal conhecimento teria algum valor para a superação do indesejado, permitindo instaurar formas de combate por mudanças”. Em outras palavras, ao “mostrar o modo de funcionamento da escola e ao identificar o alcance de sua ação, explicitando as suas práticas, Bourdieu e Passeron forneciam elementos que permitiam intervir nela” (Catani, 2007, p. 20).

A autora nos lembra que os estudos de Bourdieu (1997) sobre a escola avançaram e, cerca de vinte anos após *A Reprodução* (1975), sua pesquisa aponta as contradições do mundo social, que continua excluindo “os que não são feitos para ela”, revelando que, apesar de a democratização escolar ter garantido o acesso de grande parcela da população ao seu interior, foram criadas novas maneiras pelas quais a exclusão se manifesta e se perpetua nas sociedades contemporâneas. Essas formas se concretizam mantendo os alunos no interior das escolas, porém, “relegando-os a um ensino desvalorizado e outorgando-lhes diplomas sem valor no mercado” (Catani, 2007, p.20).

Essas novas formas de exclusão “dos que não são feitos para ela” emergem durante a entrevista com a professora Suzete, da Escola Centro Sul, transcrita no Apêndice 1, pois traduz a sua visão a respeito dos “excluídos do interior” [da escola], ao declarar:

Suzete: (...) hoje tá um caos, hoje nós temos alunos LA [...] que é liberdade assistida, alunos LV, liberdade vigiada, alunos da Febem, alunos que já foram presos, que estão aqui estudando, alunos que vêm pra cá com outros interesses, que querem o diploma, mas eu nem sei o porquê, que eu nem sei se querem diploma, estão matriculados nem sei porquê (...)

Com esse enunciado depreendemos que a professora Suzete deixa transparecer a sua expectativa a respeito da desvalorização atribuída à certificação da escola estadual na disputa por uma vaga no mercado de trabalho, pois ela provavelmente não trará benefícios ou proveitos efetivos para os alunos “*que querem o diploma, mas eu nem sei o porquê, que eu nem sei se querem diploma, estão matriculados nem sei porquê*”. A professora reconhece as limitações que o diploma da instituição pública de ensino médio pode representar para os seus portadores em períodos de seleção para emprego, por exemplo, já que as chances de esses alunos serem excluídos do processo são grandes, conforme já destacado anteriormente no capítulo 2, em fragmento de sua entrevista transcrita no Apêndice 1, cujo trecho reproduzimos abaixo:

Suzete: (...) Eu me preocupo com essa geração, não os que estão na escola particular, mas os que estão na escola estadual, largados, é como se fosse assim, como se tivessem sendo empurrados e aprovados pra vida. Eu não sei o que será dessa geração, por que não vão ser mais do que, sei lá, faxineiros, desempregados, garis...

(...) E você sabe que muitos, eu estava lendo numa reportagem sobre o resultado do ENEM na Folha de São Paulo, que os alunos são otimistas, eles acham que vão sair daqui e vão conseguir fazer uma faculdade e conseguir um bom emprego, tem gente que acha que vai ser médico, que vai ser engenheiro, que vai ser advogado e eu tenho dó, porque eu sei, eu não vou falar isso pra eles, mas eu sei que eles não vão chegar nem a conseguir terminar o primeiro ano da faculdade (...)

Ao mesmo tempo em que a professora faz um prognóstico sombrio sobre o futuro dos alunos da escola estadual, ela se remete a uma outra realidade, a dos alunos da escola particular:

Suzete: [Após utilizar como exemplo a realidade bem sucedida experimentada por seus três filhos que cursaram o ensino superior] (...) Agora, é uma parcela ínfima da população, nem 5% têm essa chance, escolas particulares, porque tem um pouco mais de recurso etc e tal, agora, e a grande massa? O que vai ser desse país, meu Deus do céu?

Esses fragmentos, enunciados pela professora Suzete, parecem ir ao encontro do que Boudieu (1997) identifica como sendo as novas formas de exclusão. Apesar da democratização escolar, há uma contradição relacionada “a uma ordem social que tende, cada vez mais, a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as formas fictícias da aparência, do

simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reservar para alguns a posse real e legítima desses bens exclusivos” (Catani, 2007, p.20).

As novas formas de exclusão persistem no interior da escola e podem ser observadas na fala da professora, ao reconhecer existir um ensino diferenciado que proporciona *a uma parcela ínfima da população, nem 5% têm essa chance, escolas particulares, porque tem um pouco mais de recursos etc e tal*, a reserva da posse real e legítima desses bens exclusivos, enquanto a ordem social, que tende a dar tudo a todo mundo, oferece oportunidade de acesso à educação à *grande massa*, mas sob formas fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação, já que a certificação dessas instituições tem valor limitado, se comparado à de instituições particulares de ensino médio.

A visão da professora Suzete quanto ao futuro reservado a *uma parcela ínfima da população*, que tem a chance de freqüentar a escola particular, e a sua perspectiva em relação ao destino da *grande massa* de alunos da escola pública podem ser relacionadas aos repertórios institucionalmente construídos com determinados propósitos de *selves*, uma crítica social teorizada por Luke e Freebody (1997) à qual nos referimos no capítulo 1 e que lembramos a seguir.

De acordo com os autores, há um modelo de determinada ordem social institucionalizada à qual as pessoas devem se adaptar, os chamados repertórios de *selves*, oferecidos como um “cardápio” de versões de identidades disponibilizadas, às quais os sujeitos devem “escolher” e se enquadrar, por exemplo, como homem, mulher, professor, aluno, etc.

Dessa forma, interpretamos que o olhar da professora Suzete com relação ao destino dos alunos da escola pública faz parte do repertório construído pela cultura e pela ideologia, que naturaliza perspectivas como as que destinam aos alunos da escola pública funções na sociedade em consonância com o seu capital cultural, ou seja, *não vão ser mais do que, sei lá, faxineiros, desempregados, garis*, contrariando, segundo a professora, a expectativa ingênua dos alunos, conforme já mencionamos anteriormente no Capítulo 2, que *acham que vão sair daqui e vão conseguir fazer uma faculdade e conseguir um bom*

emprego, tem gente que acha que vai ser médico, que vai ser engenheiro, que vai ser advogado, eu tenho dó porque eu sei, eu não vou falar isso pra eles, mas eu sei que eles não vão chegar nem a conseguir terminar o primeiro ano da faculdade (...).

Depreendemos que as ocupações destinadas às profissões liberais, ou seja, as de médico, de engenheiro e de advogado, entre outras, estejam reservadas, de acordo com a perspectiva da professora, àquela *parcela ínfima da população*, a saber, aqueles que *têm um pouco mais de recursos, que estão nas escolas particulares, nem 5% da população*.

Nesse sentido, a visão da professora Suzete com relação ao destino dos alunos de cada instituição - a da pública e a da particular - parece estar de acordo com a lógica da reprodução revelada por Bourdieu e Passeron (1975).

Contudo, Bourdieu (1997) ressalta que as mudanças sociais desafiam a escola a encontrar soluções para a questão da inclusão, que, se até o momento não conseguiu encontrar mecanismos de igualar as oportunidades, devido à forma como está estruturada, poderia, ao menos, não reforçar as desigualdades e as diferenças existentes entre os alunos que estão em seu interior.

Acreditamos que a incorporação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) ao universo das escolas públicas²² poderia ser um agente potencial de mudanças, contribuindo para enriquecer e flexibilizar o acesso dos alunos a outras fontes de conhecimento e de informação, o que seria um meio de ajudar a diminuir as diferenças e as desigualdades, fomentando a comunicação e o acesso a novas linguagens e gerando oportunidades, conforme evidenciado em declarações colhidas nos questionários em que os alunos informam sobre a nova experiência com o aprendizado, a partir de recursos disponibilizados pelas TIC.

²² A meta do ministério das comunicações .é chegar ao fim de 2010 com 89% das escolas públicas conectadas à internet em todos os municípios do país, o que representa 180 mil unidades de ensino. Disponível em http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=312. Acessado em 18/11/07

Para **QT66**: *Nós podemos aprender muitas coisas com a internet. Eu procuro achar coisas interessantes sobre atualidades e muitas coisas mais, tudo o que queremos pode ser achado com um simples acesso à internet*; a experiência descrita por **QT66** é mais especificada no comentário de **QT24**: *Eu aprendo mecânica, tuning, DUB, linguagens novas e só*; enquanto acrescenta para **QC78**: *Muitas coisas para minha área de trabalho* e para **QC75** representa uma oportunidade de colocação no mercado de trabalho, ao declarar “*eu aprendo a procurar emprego*”; já segundo a perspectiva de **QC90**: *Eu acho que a internet, é um meio mais fácil de desenvolver nossos conhecimentos; além de ajudar e incentivar a busca do conhecimento, ela também nos dá informações mais amplas de assunto que queremos saber (...)* e, conforme **QC81**: *Diversas coisas como: aprendo a entrar em outros programas, atualizar o meu conhecimento no computador, novidades que aparecem todos os dias. E um pouco mais de criatividade no meu pensamento.*

3.3 Ler e escrever dentro e fora da escola: comparações e contradições

Nesta subdivisão, analisamos como os alunos descrevem as semelhanças e as diferenças entre as atividades de leitura desenvolvidas na escola e a leitura realizada fora dela, mais especificamente, na comunicação mediada por computador, via internet. Nosso objetivo é compará-las, abordando limites e contradições.

Por meio das respostas declaradas no levantamento, identificamos características correspondentes a dois paradigmas de aprendizagem subjacentes a propostas pedagógicas envolvendo tecnologias de informação e comunicação. Esses dois modelos correspondem ao que Lemke (1997) denomina paradigma de aprendizagem *curricular* e paradigma de aprendizagem *interativo*, dois projetos cujas agendas diferem em vários aspectos e sobre as quais nos apoiamos para analisar a visão dos alunos sobre as atividades de leitura e escrita dentro e fora da escola.

Em vários depoimentos observamos uma tendência conciliadora entre as duas formas de leitura, como evidencia **QT98** (...) *uma complementa a outra pois na internet há informações que não contém em livros*; ou nas palavras de **QT96** (...) *a leitura na internet é facilitada pela leitura na escola*; para **QT102** *a leitura na escola me ajuda na internet*; de acordo com **QT114**, *Sim, pois foi na escola que eu aprendi a ler e escrever*; conforme declara **QT117**, *a leitura na escola ajuda, pois sem ela não conseguiríamos acessar a internet*; já para **QT135** (...) *sim, se não eu não conseguiria ler nada*; conforme **QT121** (...) *as duas são importantes e muitas vezes uma completa a outra*; na visão de **QT136** (...) *acho que uma não atrapalha na outra, a não ser no caso da escrita*; para **QT155** *nos dois você se informa e atualiza*; **QT99** acrescenta que *tanto faz ler na escola ou na internet, porém a maioria dos jovens preferem ler na internet, pois você não tem que segurar o livro ou o jornal, e também você pode ver outras coisas ao mesmo tempo, tipo msn, orkut*.

Apesar de haver, na visão de alguns alunos, a convivência pacífica entre as duas práticas de leitura, nota-se também um número significativo de depoimentos defendendo a concepção de língua, de gramática e de conhecimento adotadas pela instituição escolar, noções expressas em enunciados alinhados com os princípios do paradigma de aprendizagem *curricular*, cuja teoria e prática educacionais são influenciadas pelo iluminismo, movimento situado na modernidade, período histórico em que o homem passa a ser concebido como um ser autônomo e universal, movido pela crença de que poderia atuar sobre a natureza e a sociedade por meio da razão.

Em seu estudo sobre a educação e o pós-modernismo, Usher e Edwards (1994) assinalam a disposição da educação de se submeter, sem críticas, a um conjunto de conceitos criados pelo discurso iluminista, tais como, universalidade, sujeito, razão, totalidade, progresso e verdade, categorias constituintes de pressupostos que passam a moldar o real. Contudo, Lyotard (1984) problematiza essas categorias do iluminismo, afirmando que elas não passam de “grandes narrativas”, ou seja, são construções discursivas, produtos da linguagem; não têm existência real; sendo, portanto, passíveis de questionamento.

Em diversos enunciados identificamos narrativas afinadas com o paradigma *curricular*, dominante em escolas e universidades, responsável por definir um conjunto de conhecimentos considerados verdadeiros e necessários, cujos conteúdos são transmitidos de geração a geração. Dessa forma, a escola busca universalizar os aprendizes por meio de saberes ancorados em um sistema abstrato, que pretende controlar e regulamentar a língua escrita (e falada), através de normas e regras que ditam o certo e o errado, o verdadeiro e o falso, encorajando uma determinada leitura dos textos e do mundo.

Para **QT91** *a leitura na escola é mais educativa que a da internet*, enquanto para **QT108** *nenhuma das duas ajuda uma ou outra porque a leitura escolar é uma forma mais culta de ler e escrever; já na internet, você escreve errado não põe acento e abrevia muito; a leitura da internet atrapalha a leitura da escola; também de acordo com **QT109**, pois é tudo abreviado e é escrito tudo errado. Se você é uma pessoa que entra muito na internet pode ter dificuldades para escrever as vezes; já para **QT115** na escola [a leitura] é explicada melhor, na internet só tem o resumo; enquanto para **QT118**, o tipo de escrita é diferente, na escola lemos de forma certa, na internet tem várias abreviações e gírias; conforme **QT119** a leitura feita na escola é mais complexa, pois em caso de dúvida, tem um professor para esclarecer, e a língua portuguesa é escrita corretamente. Na leitura feita na internet o português é escrito errado e nunca dá para ler inteiramente e prestando atenção no texto.*

Nos enunciados dessa parcela de alunos, emergem traços discursivos do paradigma *curricular*, reforçando valores e crenças construídas pela ideologia escolar, compartilhada por uma parte significativa da sociedade que adere ao padrão único e homogêneo de língua e de cultura promovidos pela escola, noção observada no enunciado de **QT91** ao afirmar (...) *a leitura na escola é mais educativa que a da internet* e no de **QT108** (...) *a leitura escolar é uma forma mais culta de ler e escrever* (...), assim como para **QT118**, que declara (...) *na escola lemos de forma certa, na internet tem várias abreviações e gírias*; na visão de **QT96** *a leitura na escola serve para o aprendizado*, ou, de acordo com **QT97**, *a leitura feita na escola é mais completa, pois, geralmente, já foi selecionada pelos professores*, perspectiva aliada à de **QT119** ao revelar que *a leitura feita na escola*

é mais complexa, pois, em caso de dúvida, tem um professor para esclarecer, e a língua portuguesa é escrita corretamente. Na leitura feita na internet o português é escrito errado (...), noção compartilhada por QT106 (...) na escola a leitura é séria e sempre correta; para QT105 (...) a leitura na escola ajuda a leitura realizada na internet, pois permite que nós saibamos identificar as coisas verdadeiras ou falsas que estão na rede, já para QT118 o tipo de escrita é diferente, na escola lemos de forma certa, na internet tem várias abreviações e gírias.

As declarações acima são regidas por forças centrípetas (Bakhtin, 1981), responsáveis por controlar e uniformizar a língua por meio de normas, característica que constitui o paradigma *curricular*, buscando homogeneizar a língua, o aprendiz e o conhecimento. Esse modelo, segundo Lemke (1997), deve ser questionado por seu autoritarismo e por não oferecer aos jovens a oportunidade de interrogar essas verdades, já que as instituições escolares dispõem de recursos coercitivos para impor o seu paradigma, que sobrevive “por estar, em parte, a serviço da dominação política de cidadãos adolescentes por adultos mais velhos e mais poderosos” (p. 19).

Por outro lado, a comunicação mediada por computador propicia e fortalece a aprendizagem a partir de um paradigma chamado por Lemke (*ibidem*) de *interativo*, composto por forças *centrífugas* (Bakhtin, *ibidem*) que criam diversas variantes de uma mesma língua, como revela QT92, *a linguagem da internet (...) é uma outra língua. Palavras por exemplo “tudo bem” passa a ser tdb e casa passa a ser ksa. Semelhanças não existem pois são 2 formas de escrever, porém continua sendo português.*

As novas tecnologias de informação favorecem a interatividade, disponibilizando aos alunos a oportunidade de aprender o que eles querem, quando e como eles querem fora da escola, perspectiva identificada em depoimentos como os de QT153: *na internet você pode ler o que quiser, na escola precisa ser o que o professor pedir; e de QT154 normalmente os livros de leitura que lemos na escola não acrescenta nada pra nós por ser algo que fazemos não por pura vontade, mas sim por obrigação; já para QT155 a leitura da internet é completamente diferente, pois você está querendo fazer aquilo, já na*

escola você é obrigada, enquanto para QT156 a leitura na escola muitas vezes não é do nosso gosto e é feita de forma mais formal e com uma linguagem mais difícil. Entretanto na internet podemos ler tudo o que queremos e que gostamos, muitas vezes com uma linguagem mais relaxada e mais fácil de se entender (...); ou de acordo com QT157, as leituras que temos que ler na escola costumam ser “chatas”. Enquanto o que lemos na internet é algo mais “interessante” (...); para QT158 (...) às vezes aprendemos mais no computador porque é um conhecimento quase sem limites, assim como para QT159 que revela: na internet [a leitura] é mais prazerosa e mais enriquecedora. O modo compulsório pela qual a leitura na escola é trazida diminui consideravelmente o aproveitamento. Entretanto, a simples parte de ler é construtivo, tanto para a cultura quanto para o vocabulário; para QT160 a leitura na internet é realizada por livre-arbítrio, sou eu quem decido o que ler, que assuntos mais me interessam e como buscá-la porém nem sempre é uma leitura “útil”. A leitura na escola tem um quê de obrigatória e por isso se torna até maçante. Para QC162, a leitura da internet é mais atualizada do que a da escola [que] são de livros antigos de pessoas de outro tempo; para QT163 a leitura da net é bem mais divertida e bem direta e fácil de entender. A leitura da escola é chata e complicada.

A partir desses depoimentos, inferimos que a leitura está muito presente no universo dos jovens, percepção que contradiz a visão das professoras Suzete e Marina registrada durante a entrevista. De acordo com Marina, (Apêndice 1) *não adianta você fazer o aluno começar a ler no ensino médio, que aliás, eles já não gostam de ler*, enquanto Suzete (Apêndice 2) acrescenta que *falta interesse pela leitura*. Essa percepção das professoras pode ser decorrente da maneira como a leitura é tratada na escola e vista pelos alunos. Conforme QT153, *na escola precisa ser o que o professor pedir, na internet você pode ler o que quiser*; ou de acordo com QT154 (...) *é algo que fazemos não por pura vontade, mas sim por obrigação*; ou como revela QT155 *na escola você é obrigada [a ler], na internet você está querendo fazer aquilo*; QT156 diz que *a leitura na escola muitas vezes não é do nosso gosto*; para QT157 *as leituras que temos que ler na escola costumam ser “chatas”*.

Depreendemos, portanto, que, apesar de haver aqueles que lêem pouco ou quase nada, os jovens hoje lêem outras coisas, pois estão diariamente diante do computador, conversam no MSN, no Orkut, enviam mensagens pelo celular, desenvolvem atividades nas quais usam com frequência a escrita e a leitura, conforme revela **QT164**, *ajuda muito a leitura, é um exercício, você com a internet fica cada vez melhor em leitura*, ou de acordo com **QT159** (...) *a simples parte de ler é construtivo, tanto para a cultura quanto para o vocabulário*. Dessa forma, interpretamos a possível resistência dos alunos à leitura, expressa na visão das professoras, como decorrentes do fato de que, como ressalta **QT153** *na escola tem de ser o que o professor pedir*, ou seja, a leitura promovida na escola é selecionada e determinada por “terceiros” (professores, currículo), como evidencia **QT159** *o modo compulsório pela qual a leitura na escola é trazida diminui consideravelmente o aproveitamento*, ou como revela **QT160** *a leitura na internet é realizada por livre-arbítrio, sou eu quem decido o que ler, que assuntos mais me interessam e como buscá-la*. Portanto, no contexto da sociedade digital, não podemos considerar a leitura condicionada exclusivamente ao universo dos livros, pois há diferentes contextos comunicativos e diferentes tipos de textos, com os quais convivemos diariamente, que ajudam a analisar as mudanças no uso da linguagem, a partir da premissa de que o mundo social é mediado textualmente, conforme nos lembra Barton (2001).

As diferenças entre as leituras realizadas na escola e na internet se estendem às diversas linguagens usadas em cada contexto específico, pois, como aponta **QT116** *há diferenças no modo de escrever e no jeito de se expressar*; **QT148** declara que *na internet utiliza-se outro método de leitura*; enquanto para **QT110** *na internet usa-se uma linguagem informal, com muitas abreviações*; e para **QT143** *na internet tenta se usar uma linguagem mais prática para facilitar e para ganhar mais tempo em seu acesso*; de acordo com a visão de **QT144** *é usada a mesma língua, mas a leitura na escola é formal e da internet informal pois existe várias modificações tornando mais simples de entender*; de acordo com **QT124** *na internet costumo abreviar muitas palavras ou até “comer” letras pois fica mais rápido. A maioria das pessoas também digitam assim. Acho que a leitura na escola não influencia em quase nada. Diferenças: na internet*

lemos mais rápido, com menos atenção. Abreviamos palavras (de modo muitas vezes errado). Semelhanças: dependendo para quem escrevemos, temos que prestar mais atenção e tomar mais cuidado quando estamos digitando. Para QT125 acho que não tem semelhanças, mas sim muitas diferenças por exemplo: no lugar de acento colocamos a letra “h”, no lugar de “o” no final das palavras colocamos “u”, não usamos letra maiúscula. A linguagem da internet é informal e também cheia de erros. Para nós, usuários da internet, fica mais fácil de compreender. A leitura na escola ajuda a leitura na internet pois, somos formados primeiramente na leitura escolar, na linguagem formal. De acordo com QT127, a linguagem usada na escola é mais formal do que na internet, pois na escola a escrita não é usada errada e na internet, fora alguns sites, a escrita é errada; ao passo que para QT128 a linguagem usada na internet é muito resumida, e não costuma obedecer às regras gramaticais;. enquanto para QT131 na escola aprendemos a norma culta, já na internet, segundo QT117 é uma escrita mais informal, acessível à maioria das pessoas.

Nesses depoimentos, percebemos que a linguagem da internet, conforme comentado anteriormente, é governada por forças centrífugas - Bakhtin (1981) - decorrentes da heteroglossia, ou seja, a convivência e a interação entre variantes e variedades lingüísticas vigentes no universo virtual, além de ser movida pela rapidez com que as informações circulam, fatores que favorecem a criação de uma linguagem **informal, indisciplinada, desobediente, insubordinada e independente** no que se refere à variante culta, pois *não costuma obedecer às regras gramaticais, usa abreviações e gírias (vc=você, p/=para), constrói as próprias regras e normas, criando a própria ortografia, no lugar de “o” no final das palavras colocamos “u” (axu, amu) “comendo” letras (casa=ksa; aqui=aki; tudo bem=tdb), inventando formas de acentuação, no lugar de acento colocamos a letra h (ateh, eh, tah), , não usamos letra maiúscula, a linguagem é resumida, e embora cheia de erros e informal (...) para nós, usuários de internet, fica mais fácil de compreender*, o que, a nosso ver, facilita a inclusão de maior número de pessoas no universo virtual. Como observado por QT117, trata-se de uma linguagem *acessível à maioria das pessoas*, diferentemente da linguagem usada na escola, que devido ao seu rigor, exclui uma grande parcela da população que encontra dificuldades

em se apropriar dos discursos vigentes no contexto institucional, como apresentado no Capítulo 1 e analisado no Capítulo 2.

Todos esses elementos contribuem para que consideremos o ambiente cibernético um espaço mais democrático no que diz respeito aos usos da linguagem, não apenas pela flexibilidade conferida à ortografia e à sintaxe utilizada nos textos tipográficos que circulam na rede, mas também em relação ao espaço de significação compartilhado com outros meios multisemióticos, tais como cores, imagens, sons, animações e vídeos constituintes de variadas práticas discursivas que constroem significados, conforme teorizado pela pedagogia de multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2000), no Capítulo 1. Afinal, o mundo não é construído apenas por textos escritos, nem tampouco se reduz ao poder de uma gramática absolutista, uma vez que a realidade digital na qual estamos imersos oferece inúmeras oportunidades de convivência com diversas formas de significação, tais como as imagens, gramáticas variadas e diferentes usos da linguagem para a construção de sentidos que vão além da variedade culta ensinada nas escolas.

Dessa maneira, podemos afirmar que, ao menos no que diz respeito às escolas investigadas, a realidade experimentada pelos alunos está em conformidade com o paradigma de aprendizado *curricular*, modelo modernista de educação dominante em instituições escolares dos séculos XIX e XX, cujas práticas de leitura se restringem, exclusivamente, às formas de construção de sentidos dentro dos limites do letramento logocêntrico, realizado por meio de textos tipográficos e monocromáticos, prática reiteradamente reforçada em exercícios, cuja concepção trata a língua como totalidade abstrata homogênea, eliminando variações que possam colocar em risco a hegemonia lingüística de um determinado grupo social, conforme analisamos nos Capítulos 2 e 3.

Por outro lado, o paradigma *interativo* apresenta maneiras de aprender na prática, ajudando-nos a identificar a distância existente entre a leitura realizada na escola - fundamentada no paradigma *curricular* - e as atividades envolvendo variadas leituras às quais os alunos estão expostos na vida cotidiana fora da escola, contexto no qual se aprende de modo interativo, de acordo com os interesses e as necessidades do usuário,

“*just-in-time*”²³, revelando-se, a nosso ver, uma forma de aprendizagem mais adequada à sociedade pós-industrial, governada por conhecimento e informação.

Considerando a agenda do paradigma *curricular*, observa-se que o objetivo instrucional concentra-se na reprodução do saber, prática disseminada pela escola e que, às vezes, se estende ao universo da internet, como ilustrado pelos seguintes enunciados: de acordo com **QT138** (...) *na internet eu só copio e colar*; ou para **QT48** (...) *eu aprendo a fazer trabalhos em 5 minutos*; ou ainda **QT82** (...) *muito se usa a internet para pesquisas de trabalhos, mas só para copiar a página e colar*, prática que reproduz a lógica fundada em uma pedagogia que ensina a reprodução de saberes como forma de aprendizagem. Por sua vez, o modelo *iterativo* oferece a oportunidade da produção de saberes, pois o leitor também desempenha a função de autor (*authoring*), interagindo com o conhecimento, criando e recriando novos significados, produzindo novos saberes e adequando-os à realidade local e imediata, como mencionado por **QT178** (...) *na internet você aprende para o agora*, ou, de acordo com a perspectiva de **QT152**, *na internet você está sempre plugado*, pronto para interagir, prática que favorece a criação de textos híbridos, valorizando o aprendizado situado, por exemplo, um fragmento de conhecimento seguindo a lógica “do texto diz...”. característica do paradigma *curricular* dialoga com o leitor que, ao acrescentar sua visão sobre o assunto, torna-se também autor, interagindo e acrescentando “e eu digo” interagindo, atitude que requer do usuário um posicionamento crítico, de modo a não aceitar sem questionamento, informações que circulam na rede, pois conforme declara **QT97** *as informações recebidas através da internet nem sempre são confiáveis*; ou como diz **QT98** *a leitura feita na internet é muitas vezes de origem duvidosa*; ou ainda, como aponta **QT150** (...) *é muito difícil não encontrarmos algo na internet porém não podemos ter 100% de certeza que o que estamos lendo é verdadeiro já que qualquer pessoa pode postar ou fazer sites*.

As críticas tecidas ao paradigma *curricular* não têm como objetivo invalidá-lo, pois o seu valor é incontestável em determinados contextos de uso, porém, consideramos as

²³ *Just-in-time* – característica do *e-learning*, em que os alunos podem acessar as informações que eles necessitam no momento desejado.

propostas do paradigma *iterativo* uma possibilidade de flexibilizá-lo, atualizando-o, re-estruturando-o, de modo a adaptá-lo às necessidades prementes da realidade multimidiática em que vivemos e para a qual a escola deveria estar preparada para ajudar os alunos a aprender a aprender, de modo que possam fazer as suas próprias escolhas. Assim, poderiam ajustar-se às mudanças constantes promovidas pelo capitalismo acelerado no qual estamos imersos, cujas transformações atingem várias esferas da existência humana, como por exemplo, a esfera da vida do trabalho, apresentada no Capítulo 1, seção 1.2, na qual apontamos a necessidade de a escola preparar os alunos para a pluralidade de linguagens requerida nos novos tempos, em que uma nova ordem na esfera do trabalho altera a antiga configuração de hierarquia de comando vertical, do trabalho repetitivo, para a relação horizontal de trabalho em grupo, em que a “diversidade produtiva” é celebrada, e segundo a qual as pessoas são valorizadas pelas suas diferenças e pela habilidade de negociá-las. Essas mudanças requerem dos sujeitos a capacidade de tomar iniciativas, de fazer escolhas, de tomar decisões, de promover a crítica e de serem criativos - habilidades para o desenvolvimento de estratégias de argumentação de modo a defender idéias e posicionamentos.

A aquisição e o uso de estratégias adequadas ao contexto do capitalismo acelerado passam também pela construção de conhecimento que não segue o padrão convencional, pois cria conhecimentos para as necessidades que surgem, a partir de uma epistemologia digital, denominada por Lankshear e Knobel (2003), *performance epistemology*, voltada para a bricolagem, a colagem e a montagem de conhecimentos, de acordo com a demanda da sociedade pós-industrial.

Para Cope e Kalantzis (2000), ao incluir no currículo diferentes formas de uso da linguagem, a escola multiplicaria as possibilidades de construção de sentidos, criando condições de aprendizado para uma ampla participação social, nas quais as questões envolvendo as diferenças se tornam criticamente importantes (p.9).

Ao acolher a diversidade lingüística e cultural, a escola abriria espaço para variações étnicas, regionais e de classe social, ensinando aos alunos a importância de aprender a

negociar as linguagens locais e as diferenças, construindo e recriando a noção de cidadania de maneira pluralista, conforme abordado pelos autores (*ibidem*).

Ao término do Capítulo 3, enfatizamos a importância de contextualizar os aspectos e os conceitos abordados nesse trabalho sem perder de vista a realidade brasileira, em que apenas 32,1 milhões de pessoas têm acesso à internet ²⁴ – cerca de 21% da população total do país - na esperança de que essa realidade seja transformada no futuro próximo e que a internet possa ser mais um canal de comunicação usado em nível planetário para sensibilizar o mundo globalizado sobre a necessidade da luta por transformações, de modo a reconstruir uma sociedade mais justa e menos desigual em que o acesso ao conhecimento seja um direito do cidadão efetivado na prática.

²⁴ Informação fornecida pelo IBGE de 2007 disponível em <http://www.nic.br/imprensa/clipping/2007/midia54.htm>, acessada em 18/11/07

Considerações Finais

A epistemologia instiga o ser humano a buscar conhecimento e, nesse sentido, elegi a leitura o objeto de minha curiosidade²⁵. Mais importante que obter respostas, houve a preocupação em elaborar perguntas, problematizando um aspecto relevante sobre o tema. Selecionei uma questão que tem sido o eixo em torno do qual vários teóricos da educação e da linguagem têm se debruçado: as transformações ocorridas em função do surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação que alteram a forma de conceber o conhecimento e o aprendizado nas sociedades contemporâneas. Para tanto, reuni e analisei diversos recortes de práticas correntes em sala de aula, a fim de ilustrar o descompasso existente entre o paradigma *curricular* - adotado pelas escolas investigadas - e o paradigma *interativo* que rege as práticas de aprendizado e de conhecimento fora da escola.

Ao finalizar essa dissertação, não intento ter alcançado um ponto de chegada e nem tampouco ter “fechado” a questão; ao contrário, espero que o trabalho possa contribuir para o debate atual que vem sendo travado no campo educacional, sobre os limites de práticas convencionais para o ensino de leitura em língua estrangeira – mas também em língua materna -, uma área em que a incorporação das novas tecnologias e suas respectivas teorias apresenta-se ainda tímida, ainda não correspondendo às necessidades da sociedade em rede, conforme se refere Castells (2005).

Ao reconhecer os limites dos “modelos” de leitura presentes nas práticas de letramento desenvolvidas pelas duas escolas, foi possível perceber que se torna premente agregar concepções sobre a linguagem que incluam em sua agenda outros meios semióticos de construção de significado, assim como introduzir novas perspectivas sobre a educação que venham a abranger noções de cidadania e da diferença, questões que têm sido

²⁵ Ao tecer os comentários finais em 1ª pessoa do singular, opto por construir um relato, de acordo com a minha percepção dos “resultados” da pesquisa. Concebo a análise interpretativa dos fragmentos reunidos como provisória e parcial, dada a impossibilidade de abarcar e congelar a realidade complexa e dinâmica, em constante transformação. Reconheço a incompletude e os limites inerentes às teorias em geral, e aos seus intérpretes, arriscando-me a defender um ponto de vista, no intuito de participar do debate de idéias que enriquece a realidade com múltiplos olhares.

contempladas por pesquisadores e educadores, diante da realidade gerada pelo “novo capitalismo veloz que requer adaptação à mudança constante e exigindo dos indivíduos a crítica e o empoderamento, a inovação e a criatividade” (Cope e Kalantzis, 2000, p. 12), características imprescindíveis às demandas da sociedade pós-industrial. Como propõem os autores, ao sugerirem uma pedagogia em que a diferença seja a norma, os estados, assim como as escolas e os letramentos devem servir como mediadores da diferença, em vez de promoverem padrões únicos de linguagem e de cultura.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, também tive a oportunidade de me deparar com o campo da filosofia, fundamental em meu percurso por busca de conhecimento. Percebi a inconstância e a fluidez dos conceitos que constroem o conhecimento e as adaptações que estes vem sofrendo em função das transformações pelas quais o mundo vem passando, as quais vêm alterando o foco da filosofia desde a antiguidade, criando “verdades” de acordo com a realidade do momento histórico. Conforme explica Chauí (1997, p. 19), filosofia “significa amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber”, e o saber, ou melhor, os saberes, segundo a perspectiva filosófica contemporânea, são múltiplos e localizados e em constante mudança, afetando a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizado contínuo.

A própria “evolução” da filosofia indica que as rupturas e as continuidades convivem num movimento agonístico. Um breve percurso pela filosofia em várias épocas possibilita verificar as diversas mudanças decorrentes de transformações operadas na sociedade. Severino (1994) ressalta que a filosofia antiga preocupava-se com assuntos cosmológicos e ontológicos, instigando o homem a perguntar sobre o mundo. Na antiguidade, o homem busca nos mitos explicações para conhecer a realidade. Durante a idade média, a filosofia medieval e sua perspectiva metafísica passa a explicar a realidade por meio de Deus e da religião. Já na idade moderna, o homem pergunta sobre o mundo indiretamente, interrogando sobre o conhecimento que se tem do mundo, período em que ocorre a “virada epistemológica”, adotando o racionalismo e a ciência como meios de conhecer a realidade. Por sua vez, no mundo contemporâneo, a filosofia insurge desestabilizando as verdades criadas pelo discurso iluminista da modernidade, afirmando

que a realidade só pode ser conhecida pelos textos, lançando um desafio que promove uma “virada lingüística” na filosofia.

Dentro da perspectiva contemporânea, percebe-se a necessidade de se remeter aos novos discursos emergentes que constituem as maneiras de pensar e de agir que, de acordo com Cope e Kalantzis (*ibidem*), podem ser tomados de dois modos distintos: para abrir novas possibilidades educacionais e sociais ou para criar novos sistemas de controle ou exploração da mente.

Ao longo da pesquisa aprendi que, mais importante que responder, é perguntar, pois as respostas obtidas serão sempre subjetivas, localizadas, e o conhecimento, por sua vez, será situado, resultado do acúmulo de valores, crenças e atitudes das pessoas e das instituições que constituem a cultura e a sociedade, e como tal, também interferem nas transformações operadas nelas. Como existem várias sociedades e variadas formas de existência, o conhecimento atual promovido pelas escolas tem de ser atualizado, contextualizado, e portanto, não deveria ignorar o aparecimento das novas tecnologias de informação e comunicação. A rapidez com que o conhecimento se transforma “mina” qualquer tentativa de obter respostas permanentes, válidas para todos os lugares e todos os tempos.

Por meio desta pesquisa, pude perceber que os alunos se sentiriam mais motivados com a proposta de leitura de suas escolas se essas se voltassem aos conhecimentos que os alunos trazem consigo de suas realidades, fazendo com que eles se sintam representados e participantes no processo de produção de conhecimento, um local em que os saberes sejam trocados, negociados, multiplicados e construídos de maneira interativa e cooperativa. Essa atitude tornaria a escola um espaço mais inclusivo. Perceber o apagamento dessas questões na prática cotidiana das escolas investigadas faz com que interpretemos a escola, atualmente, como um espaço autoritário, onde só se ouve a voz do professor, e no qual a instituição, como a maioria dos aspectos da vida social, seja experimentada como externa aos indivíduos que dela participam.

Com a sociologia aprendi que o conhecimento é socialmente produzido e dele depende o senso de realidade das pessoas; e sendo o conhecimento socialmente produzido, todas as formas de conhecimento são moldadas e transformadas pela cultura e pela estrutura dos sistemas sociais.

Com o surgimento das novas tecnologias, o conhecimento, a linguagem, a aprendizagem e as formas de leitura são alterados, fatores que geram indagações sobre a adequação das práticas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas. Uma proposta que talvez possa ser factível e oportuna, seria a de agregar os conhecimentos das escolas, dos alunos e das novas tecnologias, criativamente, buscando, conjuntamente, soluções para um mundo melhor para todos, em diversos aspectos: econômicos, sociais, morais, éticos e humanos.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Organon*. Lisboa: Guimarães, 1987.

ANTUNES, C. *Como transformar informações em conhecimento*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARROJO R. e RAJAGOPALAN, K. O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. In: ARROJO, R. (Org.) *O signo desconstruído* (implicações para a tradução, a leitura e o ensino). Campinas, SP: Pontes, 1992, p. 87-91.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10ª edição. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.

BARTHES, R. e COMPAGNON, A. Leitura. *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 11 Oral/escrito. Argumentação. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987, p. 184-206.

BARTON, D. Directions for Literacy Research: analyzing language and social practices in a textually mediated world. *Language and Education*. Vol. 15, No. 2 & 3, p. 92-104, 2001.

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

- BARTON, D. e HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D, HAMILTON, M. & IVANIC, R. (eds). *Situated Literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000, p. 7-15.
- BAYNHAM, M. *Literacy Practices*. London: Longman, 1995.
- BAYNHAM, M. e PRINSLOO, M. New Directions in Literacy Research. *Language and Education*. Vol 15, No. 2 & 3, p. 83-91, 2001.
- BLOOME, D. e GREEN, J. Educational contexts of literacy. *Annual Review of Applied Linguistics* 12, p. 49-70, 1992.
- BOURDIEU, P. e PASSERON J. *A Reprodução*. Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. Pontos de referência. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 48-73.
- _____. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- _____. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 231-253.
- _____. Os três estados de capital cultural. In: _____. *Escritos de educação*. 5ª. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.73-79.
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BENTHAM, J. *O panóptico*. (Org. e trad. de SILVA, T.T.) Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

CANAGARAJAH, A. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. [1999], Second impression. Oxford: Oxford University Press, 2000.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. Volume I. 8^a. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CATANI, D. A educação como ela é. In: *Bourdieu pensa a educação* n. 5, Revista Educação Especial: biblioteca do professor. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

CERVETTI, G., PARDALES, M.J. & DAMICO, J.S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4 (9). Disponível em http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. (Acessado em 28 de novembro de 2004).

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 9^a. edição. São Paulo: Editora Ática, 1997.

COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CORACINI, M. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, M (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

DE CERTEAU, M.. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 7^a. edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

DERRIDA, J. Structure, Sign and Play in the Discourse of the Human Sciences. In: _____. *Writing and Difference*. UK: The Gresham Press, 1978.

_____. *Gramatologia*. 2^a. edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

DUARTE JR. J. *O que é realidade*. 10^a. edição. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FERRARI, J. *Jornalismo digital*. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Education for Critical Consciousness*. London: Sheed and Ward, 1974.

GEE, J. *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses*. [1990]. 2nd Edition. London: Taylor & Francis, 1996.

_____. *Situated language and learning – a critique of traditional schooling*. UK: Routledge, 2004.

_____. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

GIROUX, H. *Theory and Resistance in Education: a pedagogy for the opposition*. Bergin and Garvey, 1983.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Daniel Bueno (Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Language, difference, and curriculum theory: beyond the politics of clarity. *Theory Into Practice*. 31 (3), p. 219-227, 1992.

_____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOUGH, P. The New Literacy: caveat emptor. *Journal of Research in Reading*, 18, 79-86, 1995.

GREEN, B. Subject-specific literacy and school learning: A focus on writing. *Australian Journal of Education*, vol. 32 (2): 156-179, 1988.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

HEATH, S. *Ways With Words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

- _____. 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.
- HOUAISS, A. e VILLAR, M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1a. reimpressão com alterações. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- HUISMAN, D. *Dicionário de obras filosóficas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- JOHNSON, A. *Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- JONES, S. Ending the myth of the 'literacy myth'. *Literacy Across the Curriculum*. Montreal: Centre for Literacy, 12 (4), 10-17, 1997.
- JUPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3^a. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B. e KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 182-202.
- KRISTEVA, J. Word, dialogue and novel. In: Moi, T. (ed.) *The Kristeva reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1986, p. 34-61.

LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M. From 'Reading' to the 'New Literacy Studies'.
In: ___ *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. Open
University Press, 2003, p. 3-22

LANKSHEAR, C. Frameworks and Workframes: Literacy Policies and New Orders.
Unicorn 24 (2), p. 43-58, 1998.

LAVE, J. e WENGER, E. *Situated Learning: legitimate peripheral participation*.
Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEMKE, J. Metamedia Literacy: transforming meanings and media. In: REINKING,
D. et al. (Eds.) *Literacy for the 21st Century: Technological Transformation in
a Post-typographic World*. Erlbaum, 1997. Disponível em
<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm> (Acessado
em 11 de maio de 2007).

LYOTARD, F. *The Post Modern Condition*. University of Minnesota Press:
Minneapolis, 1984.

LUKE, A. e FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. In:
MUSPRATT, S.; LUKE, A. & FREEBODY, P. (orgs.) *Constructing critical
literacies: teaching and learning textual practice*. St. Leonards, Sydney: Allen
& Unwin, 1997, p. 185-242.

LUKE, A. Getting our hands dirty: Provisional politics in postmodern Conditions. In:
P. Wexler & R. Smith (Eds.). *After postmodernism: education, politics and
identity*. London: The Falmer Press, 1995.

- _____. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPOLITO, A. M. e GANDIN, L. A. (Org.). *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 93-110.
- MAGNANI, L. Por dentro do jogo: videogames e formação de sujeitos críticos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: N° 46 (1), p. 113-125, Jan/Jun. 2007.
- MARTÍN, A. *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1997.
- MÁSCIA, M. *Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, SP: Fapesp, 2002.
- MENEZES DE SOUZA, L. CMC, hibridismos e tradução cultural; reflexões. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, SP: 46 (1): p. 9-17, Jan./Jun. 2007.
- MICHAELIS. *Dicionário Ilustrado Inglês-Português*. Volume 1. São Paulo: Melhoramentos, 1961.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Capítulo 3: Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, Brasília: 2006, p. 87-124.
- MONTE MÓR, W. Reading *Dogville* in Brazil: Image, Language and Critical Literacy. *Language and Intercultural Communication*. Inglaterra: Vol 6, No. 2, p. 124-135, 2006

- MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, E.; CIURANA, R. e MOTTA, R. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- MORTATTI, Maria do Rosário L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- PALÁCIOS, M. *Hipertexto, fechamento e uso do conceito de não-linearidade discursiva*. Disponível em:
<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/palcios/hipertexto.html> (Acessado em 21 de setembro de 2007).
- RAJAGOPALAN, K. O significado e sua gênese: algumas anotações avulsas. In: ARROJO, R. (Org.). *O signo desconstruído* (implicações para a tradução, a leitura e o ensino). Campinas, SP: Pontes, 1992, p. 41-45.
- RICHARDS J. e RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- RICOEUR, P. Da linguagem, do símbolo e da interpretação. In: _____. *Da Interpretação: ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro: Editora Imago, p. 15-40, 1977.
- ROTTA, A. *Uma abordagem cognitivista para a construção de sentido em leitura em língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. FFLCH-USP, 2006.

SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SEVERINO, A. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1994

SILVA, E. *Elementos de pedagogia da leitura*. 2^a. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, P. e SILVA, T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 11-20.

_____. *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Ponto de vista: Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? *Revista Pátio*, ano IX, n° 34 mai/jul 2005, p. 50-52.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 6^a. edição. SP: Editora Ática, 1988.

STANOVICH, K. e WEST, R. Reply to Taylor. *Reading Research Quarterly*, 29, 290-1, 1994.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. (Ed.) *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. Preface. In: PRINSLOO, M. & BREIER, M. (eds) *The Social Uses of Literacy: theory and practice in contemporary South Africa*. Amsterdam: John Benjamins, 1996.

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

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

USHER, R. e EDWARDS, R. *Postmodernism and Education*. London: Routledge, 1994.

WILLINSKY, J. *The New Literacy*. London: Routledge, 1990.

Sumário de Anexos e Apêndices

ANEXO 1 – MODELO DE QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS.....	136
---	------------

TEXTOS E EXERCÍCIOS DO COLÉGIO PARTICULAR

ANEXO 2 - TEXTO: <i>POVERTY AND BASIC RIGHTS</i>	137
ANEXO 3 - TEXTO: <i>THE WISH RING</i>.....	141
ANEXO 4 - TEXTO: <i>BALLOONING: A HISTORY OF COURAGE</i>	144
ANEXO 5 - TEXTO 1: ANCIENT GREEK THEATRE; TEXTO 2: THEATRE IN ANCIENT ROME.....	146

EXERCÍCIOS DA ESCOLA PÚBLICA

ANEXO 6 - TRADUÇÃO.....	148
ANEXO 7 - REPETIÇÃO	149
ANEXO 8 - GRAMÁTICA	150
ANEXO 9 - TEXTO DE DIÁLOGO PARA EXERCÍCIO.....	151
ANEXO 10 - COMENTÁRIOS DA PROFA. MARINA (ESCOLA PARTICULAR)	152

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ENTREVISTA COM A PROFESSORA SUZETE	154
APÊNDICE 2 - ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARINA	158
APÊNDICE 3 - RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO	161
APÊNDICE 4 - ALUNOS COMPARANDO A LEITURA FEITA NA ESCOLA E NA INTERNET.....	166

ANEXOS

ANEXO 1 – Modelo de Questionário Utilizado Para Coleta de Dados

Nome da escola: _____ Turma: _____

Nome do aluno: _____

Você costuma acessar a internet? () Sim () Não

Onde você usa a internet? Casa ()

Escola ()

Lanhouse()

Outros () _____

Quais sites você costuma visitar?

O que você aprende quando acessa a internet?

Descreva as semelhanças e as diferenças entre as atividades de leitura feitas na escola e a leitura de textos que você realiza na internet. A leitura na escola ajuda a leitura na internet ou vice-versa?

ANEXO 2 - Texto: Poverty and basic rights
--

Every day 35.000 children die because they are poor. They lack the food they need to stay healthy and their parents cannot afford basic health care for them.

Text : Poverty and basic rights

The world has sufficient resources to eradicate poverty. It is the unjust distribution of the world's resources at international and local level which determines who is poor and who is not. If we could shrink the earth's population to a village of precisely 100 people, with all the existing ratios remaining the same, it would be like this:

There would be:

- 57 Asians, 21 Europeans, 14 from the western hemisphere (North, Central and South America), and 8 Africans.
- 70 of the 100 would be nonwhite, 30 white
- 59% of the entire world's wealth would be in the hands of only 6 people and all 6 would be citizens of the United States.
- 80 would live in substandard housing
- 70 would be unable to read
- 50 would suffer from malnutrition
- only 1 would have a college education
- only 1 would own a computer

If the world's leaders decided to put an end to poverty, it would be necessary to attack its root causes, rather than simply deal with its effects. If they really wanted to take action for justice, they would have to follow the concept of basic rights. Despite wide differences in culture and in ideas about the individual, the recognition of basic or moral rights has developed in some form throughout all human societies. Action for justice has united people in some of the world's most memorable movements against tyranny and oppression. These include the fight for rights such as freedom from slavery; the right to vote and take political action; the right to follow one's own religion without persecution and many more.

Today one in four of the world's people's lives in a state of absolute want, unable to afford the most basic shelter, or the minimum food requirements for leading an active, productive life. Despite the fact that we are all born with rights, these are denied on a massive scale to tens of millions of people around the world.

Words from the text. Localize no texto os correspondentes, em português, a:

pobreza	_____	escravidão	_____
proporções	_____	proporcionar	_____
habitação	_____	necessidades	_____
recursos	_____	lidar com	_____
encolher	_____	amplo, largo	_____
riqueza	_____	liberdade	_____
root causes	_____	pobreza absoluta	_____
apesar de	_____	abrigo	_____
desenvolver	_____	negar	_____

Answer the Questions in Portuguese.

- 1-Quais os dois grandes problemas apresentados no texto?
- 2-O que é determinado pela injusta distribuição dos recursos mundiais?
- 3-A pobreza deve ser encarada como uma fatalidade ou como resultado de uma opção política?
- 4-A solução para o problema é apresentada no texto como certeza ou possibilidade?

Find the opposites. Localize no texto as expressões de sentido oposto a:

- 1-not enough resources _____
- 2-fair distribution _____
- 3-if we could enlarge _____
- 4-eastern hemisphere _____
- 5-the entire world's poverty _____
- 6-acceptable housing _____
- 7-able to read _____
- 8-secondary causes _____
- 9-small differences _____
- 10-has divided people _____
- 11-the least basic shelter _____
- 12-on a small scale _____

Good news or bad news. Classifique os substantivos e as locuções do quadro em dois grupos, um representando "good news"; e outro "bad news", de acordo com a conotação de cada um deles.

freedom - malnutrition - religious persecution - computer - action for justice - slavery - poverty - college education - the right to vote - wealth - tyranny - absolute want - basic rights - oppression

good news	bad news

--	--

With a little help from numbers. Procure no texto os valores numéricos que completam as afirmações abaixo, admitindo-se a hipótese apresentada.

1. Apenas _____ da população mundial são brancos
2. _____ das pessoas do mundo inteiro vivem em más condições de habitação.
3. _____ da população mundial sofre de desnutrição.
4. _____ da população mundial é asiática.
5. _____ da população mundial vive na miséria
6. _____ das pessoas do mundo inteiro não sabem ler.
7. _____ das pessoas do mundo inteiro não são brancas.
8. Somente _____ da população mundial tem formação universitária; somente _____ possui computador.
9. _____ da população mundial (todos cidadãos dos Estados Unidos da América) controlam mais da metade, exatamente, . - de toda riqueza mundial.

ANEXO 3 - Texto: <i>The wish ring</i>
--

Text : The wish ring

A young man was working in his field. At lunchtime he stopped to eat his meal. Just then he saw an old woman who could hardly walk. She looked hungrily at the farmer's food. The farmer invited her to rest there to share his lunch with him.

As he had been kind to her, she said she would be kind to him. She showed him a path to have good luck. He needed to walk for two days, find a very tall tree and cut it down.

He did exactly what she had said. When he was cutting the tree down, two eggs dropped to the earth. An eagle flew out of one egg and out of the other egg rolled a ring. The eagle sailed into the air crying out to the farmer to take the ring, put it on his finger and turn it once. It would give him a wish. The eagle advised him to think carefully about what he wanted because it would give him only one wish.

Then he started for home. Toward evening the farmer came to a town. He saw a jeweler and wondered what he would say about his ring. So, he decided to ask how much the jeweler thought the ring was worth. The jeweler said the ring was not worth anything. But the farmer told him the ring was worth more than all of his rings because it was a wish ring.

The jeweler was a greedy man, so he offered the farmer a place to stay that night, because he wanted to keep the ring. In the middle of the night, the Jeweler took the ring off the farmer's finger and in its place he put another one that looked the same. Then he turned the ring and wished for a million pieces of gold. Pieces of gold came raining down. The loud noise surprised the neighbors. They ran to his shop and found him dead under a pile of gold.

When the farmer got home he was filled with joy. He showed the ring to his wife and immediately she asked why they didn't wish for a piece of land. The husband answered they shouldn't wish for that, that they could work very hard for a year to have enough money to buy the land.

They worked very hard and at the end of the year they bought the land. So, the wife said they needed a horse and a cow. The farmer thought about wishing for them. He said that they shouldn't waste the wish on that. And in a year's time they had the money for them.

And this happened with all the things they needed or wanted and they still had the wish. One day the farmer's wife talked about using the wish. She said that he had worked so hard that he should be a king. But her husband replied that they were young and they had time.

In a few years the farmer became a rich man. It really seemed as if the ring had brought them good luck.

After many years the farmer and his wife peacefully died. The old farmer was buried with the ring. It was supposed to be a wish ring, but it was not. Yet it brought as much good fortune as anyone could want.

Glossary:

field _____

to rest _____

meal _____

to share _____

hardly _____

kind _____

Comprehension

1)-Choose the appropriate characteristics to qualify the characters: *greedy - stupid - full of gratitude - happy - hard worker - kind - hungry - old - dishonest.*

- 1-the man _____
 2-the jeweler _____
 3-the woman _____

2)-Complete the sentences according to the text:

- 1-The bird was an _____.
 2-The jeweler died because he was very _____.
 3-The farmer obtained everything he wanted in life without using the wish ring. He became a _____ man.
 4-A _____ and a bird came from two eggs.
 5-The _____, who was an ambitious man, stole the ring and wished for a million pieces of _____.
 6-The farmer was _____ with the ring he thought it was the wish ring.
 7-The _____ met a woman who told him the way to find a good _____.

3)-Now, number the sentences above in the correct sequence, according to the text.

4)-Answer the question in English.

- 1-What did the man do to find the wish ring?
 2-What was the first thing the farmer's wife thought he should wish for?
 3-Why did the old woman tell the farmer the way to obtain good luck?
 4-What did the farmer's wife think he should be?

- | | | | |
|--------------|-------|----------|-------|
| path | _____ | loud | _____ |
| to drop | _____ | enough | _____ |
| to sail into | _____ | a few | _____ |
| to advise | _____ | to bury | _____ |
| greedy | _____ | path | _____ |
| joy | _____ | to roll | _____ |
| to reply | _____ | wish | _____ |
| peacefully | _____ | worth | _____ |
| to fly out | _____ | noise | _____ |
| finger | _____ | to waste | _____ |
| jeweler | _____ | to seem | _____ |

Vocabulary study

1)-Find in the text:

1. a bird that lives by eating small animals _____
2. a small band of a lot of different materials that you wear on your finger

3. a person who sells, buys or repairs adornments _____
4. an animal which people ride on _____
5. a female animal used as a source of meat _____
6. something you eat _____
7. places mentioned _____, _____,
_____, _____, _____
8. opposites of young and wife _____ and _____

2)-Find in these sentences words to complete the chart below:

1. The loud noise surprised the neighbors
2. As he had been kind to her she said she would be kind to him
3. A young man was working in his field
4. He said that they shouldn't waste the wish
5. The farmer invited her to rest there to share his lunch with him
6. She showed him a path to have luck

next door	_____	spend	_____
divide	_____	fortune	_____
a meal	_____	desire	_____
way	_____	land	_____
tender	_____	sound	_____
intense	_____		

3)-Complete the sentences with the following words ; wish, worth, dead, joy, died, buried.

- 1- My husband's father _____ in 1999 and he was _____ in a cemetery in Campinas.
- 2- Because of the pollution you can say that the Tietê is almost _____. There are no fish in it.
- 3- To my sister, this ring is _____ a lot. It was her husband who gave it to her.
- 4- Yesterday Sueli told me her _____ to see her boyfriend again.
- 5- When she saw her marks in the Fuvest exam she cried with _____.

ANEXO 4 - Texto: *Ballooning: a history of courage*
TEXT- BALLOONING: A HISTORY OF COURAGE

Balloon flight started in 1783. Two men, the Montgolfier brothers, built a balloon which used straw to provide hot air. The system was very dangerous because they burned the straw in the balloon.

They made a test flight that covered 3 kilometers in 8 minutes. There were a sheep, a duck and a cock on board. The animals were the first creatures that flew in a balloon.

The first men to fly a balloon were Pilâtre de Rozier and the Marquis d'Arlandes, also in 1783, in France. Their balloon caught fire and they had to put the fire out with water they carried on board exactly for that situation.

Between 1870 and 1871, during the Franco-Prussian war, 66 balloons, which carried people out of Paris were the only contact with the outside world.

In 1995, during the Gordon-Bennet Balloon Race, which took place in Germany, pilots Alan Fraenckel and John Jervis were killed. A gunship shot them over Belarus. Several other pilots who landed in Belarus went to prison. Local military disagreement caused the problem. International aviation authorities have now banned all competitions flying over Belarus.

Although balloonists face many dangerous situations, ballooning is a very safe and popular sport today.

1) Match the words according to their meaning.

(1) to start (2) to build (3) straw (4) to provide (5) dangerous (6) to burn
 (7) on board (8) to fly (9) to put out (10) race (11) to take place (12) to kill
 (13) to land (14) several (15) ban (16) although (17) safe

() to happen, occur () unsafe, harmful () not in danger () competition
 () to begin () more than a few, but not a lot () to cause the death of
 () to forbid () to supply () to move through the air () in spite of
 () to move safely down onto the ground () to extinguish a fire, light, etc
 () to form or construct from parts () to destroy with fire () to be on a ship, plane
 () the dried stems of wheat or similar plants

2)-Choose some words from exercise 1 to complete the following sentences.

- 1-Toe fire brigade _____ the fire.
- 2-The Government _____ publication of his book.
- 3-They managed to _____ the helicopter safely.
- 4-It's _____ to walk alone at night.
- 5-The fire _____ all my papers.
- 6- When did the accident _____ ?
- 7-There are 12 children _____ the ship.
- 8-_____ days passed before she got a reply to her e-mail.
- 9-The birds' nests are high up, _____ from predators
- 10-She _____ the rats with poison

3) When did it happen?

- 1- _____ A duck flew a balloon.
- 2- _____ Balloonists went to prison in Belarus.
- 3- _____ First men flew a balloon.
- 4- _____ Sixty-six balloons were used in an operation.
- 5- _____ There was a balloon competition in Germany.
- 6- _____ Fraenckel and Jervis were killed.

4) True or false

- 1- ____ They carried water in balloons because the trips were long.
- 2- ____ Pilâtre Montgolfier was the first man to fly a balloon.
- 3- ____ Balloons were the only contact between Paris and the rest of the world in 1870-1871
- 4- ____ Belarus is the center of balloonism today.
- 5- ____ Animals were used to test a balloon.

5) Answer the questions according to the text.

- 1- What did Rozier and D'Arlandes do when their balloon caught fire?
- 2- What have international aviation authorities done?
- 3- How did Montgolfier brothers test their balloon?
- 4- Why were balloons used in the Franco-Prussian war?

6) Match the columns. Find the opposites.

- | | | |
|----------------|-------|-----------|
| (1)- safe | _____ | built |
| (2)- destroyed | _____ | outside |
| (3)- last | _____ | dangerous |
| (4)- inside | _____ | first |

7)-Listen and write True or False.

- | | |
|----------|----------|
| 1- _____ | 5- _____ |
| 2- _____ | 6- _____ |
| 3- _____ | 7- _____ |

ANEXO 5 - Texto 1: Ancient Greek Theatre; Texto 2: Theatre in Ancient Rome
TEXT 1: ANCIENT GREEK THEATRE

Western theatre and drama originated in Greece.

We do not know exactly when do theatre began, but the Greek philosopher Aristotle, from the 4th century SC, claimed that it began with hymns to the gods Dionysius presented at the annual festival in Greece.

Greece's earliest theatre architecture was a round, flat circle at the base of a hillside. By the 5th century SC, when the classical period began, two performance areas were created: one where a chorus performed, usually portraying ordinary citizens; and the other where the main actors performed.

Initially audiences stood or were seated on the ground. Later, wooden or stone benches on the hillside formed an auditorium. The open-air theatres of ancient Greece became the prototypes for amphitheatres, Roman coliseums, and modern sports arenas.

TEXT 2: THEATRE IN ANCIENT ROME

Theatre in ancient Rome had its origins in musical and dancing performances in chariot racing, boxing and gladiatorial contest. The first dramas were performed outdoors at annual games dedicated to the gods, and Roman theatre maintained a circus-like atmosphere.

Early Roman stages were temporary narrow wooden platforms. There was a stage house decorated with columns, statues, and covered by a roof. The stage house had three entrances. The platform served as a street where the dramatic action occurred. And openings in the back wall served as doorways leading to fictional houses that bordered the street. A distinguishing feature of Roman theatre was a curtain at the front of the stage.

Roman actors wore thin sandals, garments of the time, and masks that were useful for playing multiple roles. Music accompanied the dialogue in most comedies. Tragedies included choral interludes and long speeches.

1)-Give the translation of the words below.

to claim	_____	contest	_____
to portray	_____	ordinary	_____
roof	_____	comedy	_____
platform	_____	feature	_____
character	_____	perform	_____
flat	_____	choral	_____
stage	_____	bordered	_____
mask	_____	wooden	_____
role	_____	benches	_____
ancient	_____		

2)-Answers the questions in Portuguese.

- 1-What did Aristotle claim?
- 2-What was Greece's earliest theatre architecture like?
- 3-What was created by the 5th century?
- 4-Where was the audience initially?
- 5-What were Roman stages like?
- 6-What did Roman actors wear?

3)-Answer the questions in English.

- 1-According to Aristotle, how did the theatre begin?
- 2-What shape was the earliest Greek theatre?
- 3-How many stages were there in early Roman theatres?
- 4-What kind of clothes did ancient Roman theatre actors wear?
- 5-What was a distinctive feature of Roman theatre?

4)-Match these words from the text with their definitions.

- | | |
|------------------|------------------------------------|
| (1) feature | () to represent on the stage |
| (2) hillside | () a horse-drawn vehicle |
| (3) outdoors | () articles of clothing |
| (4) garments | () characteristic |
| (5) to portray | () dispute |
| (6) chariot | () the inclined surface of a hill |
| (7) contest | () in the open air |
| (8) roof | () the covering of a building . |

5)-Here are a few characteristics of the ancient Greek theatre and the ancient Roman theatre. Read them and mark (G) for Greek and (R) for Roman.

- 1-The theatre had narrow wooden platform ()
- 2-There were music performances in most comedies. ()
- 3-The theatre had two performance areas: one for the chorus and the other for the main actors. ()
- 4-In the beginning audiences stood or were seated on the ground. ()
- 5-This kind of open-air theatre became the prototype for the amphitheatres ()
- 6-This theatre had a circus-like atmosphere. ()
- 7-This theatre originated in musical and dancing performances. ()
- 8-This theatre evolved from boxing, gladiatorial disputes and chariot racing. ()

6)-Write the following words under the correct columns:

wooden benches – sandals – hymns – stone benches - chorus- masks- flat circle – columns - doorway- stagehouse- garments- roof

Architecture	clothing	music	sitting places

ANEXO 6 - Tradução

PROFESSORA SUZETE

Todos os exercícios são colocados na lousa.

Os alunos não recebem material fotocopiado, pois a cópia custa R\$0,07 na escola e só é utilizada caso o professor arrecade fundos com os alunos ou pague do próprio bolso.

Os exercícios transcritos na lousa não correspondem a exercícios de leitura mas exercícios de caráter lingüístico, usados para enfatizar o ensino de gramática, tradução e repetição

Práticas alicerçadas em exercícios de

GRAMÁTICA

TRADUÇÃO

REPETIÇÃO

Características do Método Tradicional de ensino de linguas

TRADUÇÃO

O que quer dizer “What are they?”

“Cantores, pintores”

Aula sobre question words

A professora Suzete pergunta: o que quer dizer what?

Escreve na lousa:

What - o que, qual

Who – quem

Where – onde

When – quando

How – como

How old – Quantos anos

How many – quanto (para substantivos contáveis)

How much – quanto (para substantivos incontáveis)

What’s your name? **Tradução** em seguida

What’s this?

Who is that man?

Comentário de um aluno quando perguntado sobre a prática de tradução: “A tradução ajuda. Uso o dicionário para traduzir em casa”.

ANEXO 7 - Repetição

PROFESSORA SUZETE

REPETIÇÃO

“Vamos **repetir** o diálogo” sugere a professora.

Os alunos **repetem** em tom jocoso.

Are they singers?

No, they're not singers. They are dancers.

(**tradução** em seguida)

Anotaram? **Repetir** em casa.

Repetição e logo após **tradução**

Prof.: “Vocês devem **decorar**”

Aluno: “Professora, decorando a gente não aprende. O importante é aprender”

Repetição mecânica, o aluno não vê sentido na prática proposta, tanto que repetem em tom jocoso

Vamos **treinar** um pouquinho?

What's your name? **Tradução** em seguida

What's this?

Who is that man?

ANEXO 8 - Gramática

PROFESSORA SUZETE

GRAMÁTICA

Verbo to be

Is he a player?

No, **he's not** a player

He's a painter

Exercício escrito na lousa:

Traduzir e colocar em forma abreviada (**contractions**)

Passar p/a **forma interrogativa** do verbo to be Como é a forma interrogativa?

You are.... Are you... ?

Passar p/a **forma negativa abreviada**

She is not a secretary

She's not a secretary. She isn't a secretary

Imperatives

Stop!

Please, **sit down!** Please, **close the door!**

Negatives

Don't close the window

Don't sit down

Infinitivo

To study, to play

Passar do **infinitivo** para o **imperativo** para com a respectiva **tradução e repetição**

Is it a lion?

No, it's not a lion.

It's a tiger

Então agora vamos tentar **entender o que nós falamos**.

Comentário do aluno:

“Não dá tempo de traduzir. Eu sou muito lento”.

Ensino descontextualizado da realidade do aluno, o aluno assume a responsabilidade por não acompanhar “Eu sou muito lento”

Where is your school?

Where are you from?

When is your English class?

How are you?

How old are you?

How many students are there in 2D?

How much is this book?

Why are you sad?

Aluna: É para traduzir?

Prof.: Se você sabe, não precisa traduzir.

ANEXO 9 - Texto de diálogo para exercício
--

PROFESSORA SUZETE

Diálogo transcrito na lousa e em seguida a professora lê em voz alta

Boy: **Who** are you?

Dentist: **I am** John Baker

Boy: **What** are you?

Dentist: **I'm** a dentist

Boy: **How old** are you?

Dentist: **I am** forty years old.

Boy: And **where** is your office?

Dentist: **It's** near my house. I have many clients.

Boy: **How much** is a filling?

Dentist: It costs five dollars.

Boy: **It's not expensive.** It's **cheap.** **Why** is the price low?

Dentist: Because people **can't** pay more. They are not **rich.** They are **poor.**

Um aluno vai traduzindo simultaneamente.

A professora diz que pode ser fácil para alguns, mas para outros é difícil.

Passado

Passado do **can** é **could**

Passe para o passado:

I **can** help you

I **could** help you

Escreva na **forma negativa**

I **can** walk

I **cannot** walk

I **can't** walk

What can you do with your nose? **You can** smell

Em entrevista a professora enfatizou que, geralmente, o trabalho com texto, como o do diálogo acima, tem como função explorar o conteúdo gramatical.

ANEXO 10 - Comentários da Profa. Marina (escola particular)
--

PROFESSORA MARINA

Trata-se de uma turma do 3º. ano do ensino médio, com cerca de 44 alunos. Na sala de aula, acima da lousa há um crucifixo e uma nota, onde está escrito:

Leia a Bíblia. Jesus disse: “Segue-me”

Nesta aula, a atividade programada é a de leitura do texto do anexo 5 “*Ancient Greek Theatre*”

A professora solicita que um determinado aluno realize a leitura em voz alta; como a sua pronúncia é avaliada como boa, ele procede a leitura de todo o texto. “*Very good, very good*”, diz a professora.

Após a leitura realizada pelo aluno, outra leitura é solicitada, mas desta vez, cada aluno indicado lê um parágrafo em voz alta. Em seguida, são destinados de 5 a 10 minutos para a tradução das palavras, de acordo com o texto. “Atenção ao significado, ao que quer dizer no texto”, diz a professora. Um aluno pergunta o que quer dizer a palavra *contest*. A escolha lexical provoca risos por parte dos alunos, pois ela a traduz como “peleja”.

Em seguida, o próximo exercício requer que os alunos respondam dentro do período de 5 a 10 minutos perguntas sobre o texto. Ao exibir a sua cópia, repleta de informações, os alunos ficam desapontados e um deles exclama:

“Mestra, tudo isso?”

“Leiam. Vocês querem responder sem se remeter ao texto. Vocês nunca vão fazer...”

Em seguida, a professora circula pela sala de aula e senta-se na cadeira atrás de sua mesa, aguardando que os alunos terminem o exercício. Os alunos dedicam-se à tarefa proposta, sem resistência aparente.

Alguns alunos começam a conversar, enquanto a professora coloca as respostas na lousa: Diante de tal atitude, a professora dispara:

“*I don't want you to talk. Follow me*”.

O aluno retruca, dizendo que estava comentando sobre o exercício, mas a professora não lhe dá atenção, o que faz com que eles se caleem.

Como o final da aula se aproxima, a professora pede:

“Jovens, para amanhã, vocês não precisam fazer além da questão n°. 3”.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Entrevista com a professora Suzete
--

Escola Estadual Centro Sul (ensino público)

Contexto da entrevista: foi realizada durante o período de intervalo, na sala dos professores, local onde havia barulho intenso, fator que interferiu na qualidade da gravação e na condução da entrevista.

Suzete: Você não sabe como era isso antes e como está agora...Ninguém quer nada com nada, ninguém tá aí com nada...

Eu dava aula numa escola em Santo Amaro em 1979 e era bem diferente... os meus alunos, todos entraram, quer dizer, a maioria, vamos dizer, passou em concurso do Banco do Brasil, alunos que passaram na USP em ótimos lugares, uma maravilha de 1979 a 1989. E eram alunos carentes, na escola em Santo Amaro, periferia, alunos com problemas familiares, mas o interesse era bem maior, mais empenho. A gente fala, parece que estamos exagerando, mas piorou muito, acho que se deve à estrutura familiar, eles parecem não ouvir o que é dito, não há sintonia entre professor e alunos, as aulas são um hospício... É difícil você motivar o aluno para o que se passa na sala de aula.

Pesquisadora: Você atribui esse desinteresse a algum fator em especial?

Suzete: Acho que pra eles o que importa é a frequência, eu já te falei, né? E caso faltem muito, eles podem fazer trabalho para compensar, mas também a gente não pode pedir muita coisa com eles, não. Faz um trabalho quando quer, lê sem dicionário, levanta vocabulário e pede pra alguém fazer...Mas o trabalho não resolve nada, não aprende nada, acessa a internet, copia do caderno da colega e nós somos obrigados a aceitar. Na sala de aula, eles só querem saber se é pra copiar, é só isso que interessa, copiar mas tem que entender, e por mais que você fale, fale e fale, eles não entendem o que estão lendo, mesmo em português...

Pesquisadora.: E a que se deve?

Suzete: Se deve à falta de leitura, à falta de interesse, falta de acompanhamento em casa, não tem ninguém em casa pra cobrar, e é só copiar, copiar, e você sabe que o aluno tem noção disso, quando ele já é adulto ele fala pra gente, professora, eu não tô interessado, tô cansado, quero terminar logo isso aí, quero ir pra minha casa. Eles já chegam cansados, de tanto trabalhar, trabalhar o dia inteiro e então eles chegam aí e desligam, copiam de forma mecânica, não procuram entender o que você tá falando. A gente dá leitura também, eu dou inglês, eu falo da leitura em inglês pra eles e até pego em português pra ver se faço uma tradução, mas nem aquilo eles entendem.

O grande erro está no primário, eu acho que eles têm que chegar na 5^a série preparados, porque eu comparo aqui com a escola particular, totalmente diferente, lá eles são mais rápidos, eles entendem o que você fala, nossa, eles captam nas entrelinhas...

Pesquisadora: Mas lá também deve ter alunos com problemas familiares... E por que aqui é tão diferente?

Suzete: Tem, sim, mas eu acho que é o ensino mesmo, alfabetização, vem desde a alfabetização, é o alicerce, tem a ver com os professores do primário que são bem preparados pra dar aula, porque nós temos professores ótimos pra dar aula no primário aqui mesmo nessa escola, tanto é que nós temos uma 5^a. série “A” que é excelente, é única, a diretora selecionou os melhores e colocou numa sala, essa sala funciona, as outras nós temos alguns alunos que são bons, mas tem que selecionar os melhores. Nós temos bons professores, mas também temos aqueles que são desinteressados, não estão preparados pra enfrentar a sala de aula problemática, então chega na 5^a série, a bomba estoura na nossa mão, porque eles só estão acostumados a copiar e a culpa é nossa?

Olha, vou te contar, a empregada da minha vizinha se formou em magistério, ela mal sabe escrever e dá aula no primário, agora, como você acha que uma pessoa desse nível, como vai alfabetizar um aluno se ela não é alfabetizada? A minha vizinha falava, não sei como ela se formou, porque ela não sabe nada, ela mal sabia escrever o nome, e no entanto, ta desempenhando o papel de professora. Olha, a formação de professores, tem que rever isso aí, porque é um absurdo, os que estão vindo pra cá são de faculdades péssimas, que tão vindo aí com diploma de matemática, que pode dar matemática, física, na área de exatas, que não sabem a matéria. Olha, eu me sinto impotente, eu dou aula na escola particular também, e lá o rendimento é excelente, é 90% certo que há aproveitamento dos alunos, aqui, como que vou dar aula pra um que nunca viu inglês, outro que tem o inglês mais ou menos e outro que já sabe um pouco mais, são 50 minutos... Tem a questão das faltas, eles faltam muito, como vou fazer com que todos aprendam? Sendo que a sala é desnivelada, é heterogênea, entendeu? E um se desmotiva porque é fácil demais, o outro não consegue entender porque acha difícil demais e para a gente, adotar um meio termo aqui é complicado. Tem que ser revisto esse ensino de alguma forma, a gente faz assim por nível, sei lá, assim, um nível intermediário, um básico ou a gente faz um exame no início do ano. Eu acho que tinha que ser como antigamente, vestibulinho nas escolas públicas, da 1^a à 8^a e aí você vai selecionando os melhores, você até pode chamar os piores, você pode até matricular, mas desde que o local seja específico pois precisa de mais atenção, mas hoje em dia você não pode discriminar, se você fala que o aluno não é bom, ta discriminando o aluno, é inclusão de tudo quanto é tipo, é inclusão do aluno surdo-mudo, inclusão do aluno não sei o quê, e você fica impotente, eu não consigo lidar com tudo isso ao mesmo tempo. Olha, hoje em dia ta muito diferente de quando eu comecei em 1979, antigamente funcionava, é outra realidade, eu fiquei 10 anos, até 1988, 89, um período assim, excelente, com bastante sucesso, rendimento bom, hoje...Gradativamente chegou a esse ponto, muita conversa, muitas reuniões, mas a eficácia que tem que acontecer não está acontecendo. Os professores estão desanimados e muitos desorientados, diante do quadro de alunos. Na década de 80 já se começou a sentir os efeitos da falta de apoio dos professores que desencadeou tudo na década de 1990 e continua no século XXI e não se vê uma solução. A China demorou 60 anos pra reverter a situação, acho que nós vamos levar mais ou menos isso, porque estamos no fundo do poço. Eu tenho medo, eu me preocupo com essa geração, não os que estão na escola particular, mas os que estão em escola estadual, largados, é como se fossem assim, como se tivessem sendo empurrados e aprovados pra vida. Eu não sei o que será dessa geração, por que não vão ser mais do que, sei lá, faxineiros, desempregados, garis...

A minha filha estudou em escola estadual e entrou na São Francisco e o mais velho também fez São Francisco, a do meio que não gosta muito de estudar entrou no Mackenzie arrumou um bom emprego, vai pra Londres, é outra realidade... Agora é uma parcela ínfima da população, nem 5% têm essa chance, escolas particulares, porque tem um pouco mais de recurso etc e tal, agora, e a grande massa? O que vai ser desse país, meu deus do céu? E você sabe que muitos, eu estava lendo numa reportagem sobre o resultado do ENEM na Folha de São Paulo, que os alunos são otimistas, eles acham que vão sair daqui e vão conseguir fazer uma faculdade e conseguir um bom emprego, tem gente que acha que vai ser médico, que vai engenheiro, que vai ser advogado e eu tenho dó porque eu sei, eu não vou falar isso pra eles, mas eu sei que eles não vão chegar nem a conseguir terminar o primeiro ano da faculdade, quem sabe no interior não está diferente? Antigamente, no interior ainda havia mais seriedade, mais interesse, não sei, hoje parece que é tudo na brincadeira, eu não sei o que levou a tudo isso, porque chegou nesse caos. Eu sou a mesma professora de escola particular e de escola estadual, leciono a 25 anos e são duas realidades diferentes, antigamente não era assim, antigamente era igual, escola particular e escola estadual, eu até achava que aqui era melhor. O meu marido estudou aqui, meu cunhado, minha cunhada, engenheiro formado, o outro é procurador, são pessoas que estudaram na escola estadual há muito tempo e têm um nível, assim, uma cultura fabulosa...Ele não entende como a escola aqui piorou tanto, ele que é ex-aluno.

A Mitiko (ex-aluna) pegou o período de transição. Acho que a turma dela foi a última das boas. Ela estudava de manhã e de manhã eram turmas boas e hoje tá um caos, hoje nós temos alunos LA, ai meu deus, eu vou ficar falando, que é liberdade assistida, alunos LV, liberdade vigiada, alunos da Febem, alunos já que foram presos, que estão aqui estudando, alunos que vem pra cá com outros interesses, que querem o diploma mas eu não sei o por quê, que eu nem sei se querem diploma, estão matriculados nem sei por quê. Nós temos aqui uma realidade, que eu acho inédita, por que nós temos alunos que trabalham, estudam e assaltam, roubam, paralelamente, pra ajudar o orçamento doméstico.

Agora, me diga uma coisa, se meu marido estudou aqui, o meu sogro também não tinha condições de pagar uma escola particular, outros que também não tinham condições também estudaram aqui e se deram muito bem na vida, tá? Quer dizer, não tinham condições e a escola pública era boa, hoje os alunos não têm condições e são obrigados a vir pra cá, o que será desses alunos no futuro? O que vai acontecer com eles? Antigamente, meu marido ou outros que não tinham condições financeiras tinham uma boa escolaridade, o governo garantia uma boa escolaridade, era até melhor que as escolas particulares, a escola pública era considerada uma escola livre, de liberdade de pensamento, que isso é uma coisa excelente, né?

Pesquisadora.: Tempos de ditadura...

Suzete: Sim, na época da ditadura, eu que estudei em escola particular, não podia colocar nas minhas redações tudo o que eu queria, eu era tolida, a professora olhava feio, eu não tinha liberdade de expressão, porque eu estudei no *Establishment*, colégio elitizado, eram redações dirigidas, aqui não, meu marido tinha liberdade, então eu acho que a cultura dele é até melhor que a minha, porque eu era um pouco tolida na história, na geografia, conhecimentos gerais, não era tudo que era passado nas escolas particulares e aqui não, ele tinha uma visão geral, tanto é que hoje eu discuto com ele, puxa, como, né? Ah, mas

you não aprendeu isso? E eu falo não, na minha época não dava essa matéria, não se podia falar sobre isso, comunismo, entendeu? Imagina, se tocar em assunto de comunista no colégio *Establishment*, na época que eu estudei, se falasse comunista, você era preso, seu pai não sei o quê, te mandavam tirar da escola, agora aqui, não, aqui eles discutiam tudo isso e naquela época, os que estavam nas escolas estaduais acho que tinham uma abertura cultural, tinha um cabedal, um conhecimento, uma coisa... E hoje em dia tá tudo diferente, hoje em dia mudou tudo, e não faz tanto tempo assim...É uma judiação, uma judiação ao ponto que nós chegamos, o governo deve ter noção sobre o que está acontecendo, deve ter noção, eu acho que sim. Agora, outra coisa, salário de professor, péssimo, meu pai incentivava a gente a ser professor, meu pai foi professor, né? Chegou até a ser reitor da USP e tal...(Suzete cita o nome do pai), na época em que saiu Paulo Egídio Martins e entrou Maluf e ele pegou a transição, nos anos 70, 78 por aí, foi diretor da Matemática, então ele incentivava os filhos a serem professores, por que, vamos dizer, além de ser uma profissão bem reconhecida, era bem remunerada também, um bom futuro, entendeu? Ele progrediu e chegou a ser catedrático da USP e hoje continua trabalhando, fora do país, mas continua. Eu fiz Letras na *CuP*, me especializei, dou aulas de inglês e tal, mas meus filhos, ninguém quer ser professor, eu comecei ganhando muito bem e hoje eu tenho assim um salário que dá até vergonha de contar pras minhas colegas que estudavam comigo, né? E eu com todo o meu entusiasmo pra ser professora e tal porque a profissão era muito reconhecida e tal, a sorte é que eu casei bem, né? Então meu marido ainda pode arcar com alguma coisa, que eu se precisasse me sustentar, minha filha, com salário de professor eu estaria perdida, e outra, por isso que eu fui dar aula em escola particular também, o problema que eu estou falando, os bons profissionais que tem boa cabeça, que são inteligentes, que tem um belo conhecimento, elas não vão escolher essa carreira de magistério, pelo salário, só se for muito idealista e juntar outras coisas, mas também não dá, por que você precisa dar no mínimo 20 horas aqui no Estado. Com 20 horas [semanais] não dá pra viver bem, pois ganha R\$700,00. Então eu preciso dar 32 horas aqui e ainda dar aulas na escola particular pra ter um rendimento meu. Eu não preciso do salário do meu marido, se eu precisasse, eu pediria. Eu tenho 32 horas aqui e tenho 15 no particular, olha só, já cheguei a dar mais aulas ainda, só que esse ano diminui no particular. Então eu só to dizendo isso pra você ter uma noção, o professor pra ter um rendimento um pouco maior, ele tem que trabalhar muito, muito, muito e ele não consegue. Chega num estágio, a saúde não agüenta, é isso que eu falo pra você, mas como eu gostaria de dar pouquíssimas aulas e poder, sei lá, se tivesse aqui uma sala ambiente onde eu pudesse trazer de casa os meus aparatos, recursos audio-visuais pra poder motivar esses alunos de alguma forma, dividir a sala por níveis, como eu gostaria de dar menos aulas, ganhar mais, entendeu? Pra poder render um pouco mais, pra poder dar uma aula melhor e ter dinheiro pra poder trazer tudo isso pra eles, já que o Estado não proporciona, né? Olha, nem gravador nós temos, temos um gravador, mas está sem o cabo, então não funciona, tem sala que nem tem tomada... Mas se eu tivesse tempo, eu até que poderia pegar e montar uma coisa diferente, mas não dá; eu trabalho que nem uma louca, tenho aula aqui de manhã, de tarde e de noite e tudo. É difícil.

APÊNDICE 2 - Entrevista com a professora Marina**Colégio Todos os Santos (ensino privado)**

Contexto da entrevista: foi realizada em um restaurante próximo à escola, onde foi possível desenvolvê-la tranquilamente e sem interferências.

Pesquisadora: Que aspectos você considera importantes destacar para ensinar leitura em inglês?

Marina: Pronúncia, né, precisa ter uma boa pronúncia, ler corretamente, sem gaguejar, até que ele chegue num ponto como se tivesse lendo em português; mais para frente, no ensino médio, que numa primeira leitura, ele compreenda pelo menos, o que há de principal ali naquele texto. Eu faço muito isto, por exemplo, um texto sobre um método para parar de fumar... Pelo texto, eu já comecei a fazer perguntas: “do que trata o nosso texto?”. Tem aluno que olha pra mim com cara de bobo, não sabe nada, mas tem aluno que já fala, método para parar de fumar. Então, eu acho importante destacar isto: que o aluno saiba pronunciar corretamente, que ele dê a entonação correta, que ele observe as vírgulas, pontos, e que ao mesmo tempo, numa primeira leitura, principalmente um aluno mais adiantado, ele já compreenda aquilo que ele está lendo, sem precisar ler duas ou três vezes. Se necessário, que leia mais vezes, mas um aluno de ensino médio, numa primeira leitura ele tem que tá compreendendo.

Pesquisadora.: E para compreender, você acha necessário que seja leitura com uma boa pronúncia?

Marina: Não, para compreender, não. Ele pode não saber pronunciar nada, que é o que eu faço quando faço uma leitura oral. “Faça uma leitura oral”, ele pode compreender só com uma leitura oral, não pronunciar... Aí, são coisas diferentes, você ler e compreender e você ler pronunciando corretamente. Eu tenho alunos que não gostam de ler, lêem mal e são bons alunos e, ao contrário, alunos que lêem bem e na hora que vão fazer uma prova não conseguem compreender o texto, e mesmo a parte de gramática.

Pesquisadora.: E para ler bem, o que é necessário?

Marina: Ele precisa começar a ler desde a 5^a. série, quer dizer, desde que ele começa a ter inglês. Hoje já tem desde o 1^o. ano no nosso colégio... então, eu acho que para ler bem ele tem que ouvir bem o professor, ele tem que repetir, que se exercitar para pronunciar corretamente.

Pesquisadora: Então, se ele vai ter o primeiro contato com a língua na 5^a. série, ele já vai carregar deficiências?

Marina: Vai, não adianta você fazer o aluno começar a ler no ensino médio, que aliás, eles já não gostam de ler, ele já se sente mais envergonhado, já são mocinhos, mas é um trabalho que se consegue fazer com turmas menores, de 5^a. e 6^a. séries, eles gostam de ler, todo mundo levanta a mão para ler, mas depois que chega na 8^a. série, eles já têm dificuldade. Se você não faz com que eles comecem a ler quando são pequenos, mais tarde fica muito mais difícil. Com relação à leitura, se você não faz com que o aluno

comece a ler, pronunciar corretamente enquanto ele é pequeno, você não vai conseguir no ensino médio. Ele não lê porque tem vergonha, ele não quer se expor na frente dos colegas, mas se ele aprendeu direitinho lá nas séries anteriores, eles gostam de ler.

Eu já falei pra você que nós temos poucos alunos que fazem curso fora da escola. São alunos de, tipo, renda média, nós temos alunos assim, que às vezes, não contam, mas nós temos muitos alunos que moram na baixada do Glicério, que até têm vergonha de dizer onde moram. Então, são poucos que pagam curso fora, principalmente, entre os melhores, você fala em União Cultural, você conta nos dedos, mas temos...

Pesquisadora.: E você acha que esses alunos que têm condições econômicas precárias, eles têm mais dificuldades de aprender ou isso não interfere?

Marina: Não, não interfere. Eu estou me lembrando de um aluno que se formou ano passado, um japonezinho desse tamaninho, que mora justamente nessa baixada, que era um dos alunos mais brilhantes e era um que não tinha curso de inglês, nunca tinha feito curso de inglês, parece que o sonho dele era a Poli na USP, mas eu sei que ele não entrou, mas ele vai entrar porque ele vai fazer cursinho este ano, então ele vai entrar. Nós temos alunos na Medicina da USP.

Pesquisadora.: Esses alunos que têm mais dificuldades têm alguma característica em comum que você possa mapear? Que dificuldades são essas?

Marina: Alguns têm dificuldade muito grande em adquirir, de memorizar vocabulário, outros, ao contrário. E quando eu faço uma leitura de texto, eu destaco as palavras novas, coloco na lousa, faço eles anotarem e na aula seguinte, eu vou retomar aquele texto, “gente, o que é isso?”. Tem uns alunos que têm facilidade de memorizar vocabulário que é incrível. Eu, por exemplo, sempre tive. É importante memorizar, guardar. Para você ler um texto, você precisa ter vocabulário mínimo, senão, você não compreende nada.

Pesquisadora: Classe social, por exemplo, você acha que interfere? A ambientação que eles já têm na família, interfere no entendimento deles da língua estrangeira? Alguma coisa que eles já trazem do meio, ou não necessariamente?

Marina: Eu não observei isso em nosso colégio. Talvez numa escola de alunos de uma classe social mais elevada, os pais que já têm um bom conhecimento da língua, mas aqui não observei isso. O conhecimento que eles adquirem é todo fornecido pela escola e não pela família. Por exemplo, nós temos alunos chineses, coreanos, japoneses cujos pais não falam português e são bons alunos, os pais se recusam, há muito disso. E há uma aluna coreana, cujos pais só falam coreano, e a aluna falava fluentemente espanhol (porque já tinha morado na Paraguai), português e inglês. Então, é um esforço, também. Eles são jovens, querem participar, querem sair para a balada, são diferentes dos pais.

Eu acho que no nível da nossa escola, no que diz respeito ao aprendizado de línguas, são muito poucos os pais que têm algum conhecimento, mas eu acho que de alguma forma, eles transmitem essa vontade de fazer com que os filhos melhorem, progridam. Apesar de você ver alguns carros importados na porta da escola, a maioria é de classe média-média ou média-baixa, tem muitos pais que se sacrificam bastante para ter seus filhos na escola. Temos muitos filhos de funcionários públicos, como a escola é próxima, não pense que nossos alunos são da região próxima à escola, nós temos alunos que moram muito longe, mas os pais trabalham no fórum. Certa vez, a irmã responsável pela coordenação fez um

levantamento das famílias dos alunos e foi surpreendente o número de alunos que moram em bairros distantes, muitas vezes, na periferia.

Pesquisadora.: E sobre o material de leitura....

Marina: Eu tentei adotar livros paradidáticos, porém, causaram grandes dificuldades, pois eu superestimei a capacidade dos alunos e houve muita reclamação, inclusive de pais de alunos e eu fiquei desanimada. Agora já faz 3 ou 4 anos que não adoto nenhum. O material que eu utilizei durante o período em que você acompanhou minhas aulas foram especialmente preparados para a ocasião, geralmente é texto de apostila e teste de múltipla escolha, mas eu faço fazer leitura, eu faço perguntas, eu anoto, eles respondem por escrito, ou a gente só trabalha a parte oral. Eu sempre tiro alguma coisa daquele texto a mais do que está ali. Como eu fiz lá [durante as suas observações]: levanto vocabulário, antônimos, sinônimos, dou um jeito de enriquecer um pouco, para não ficar...

APÊNDICE 3 - Respostas ao Questionário

Respostas dos alunos do Colégio Todos os Santos (ensino privado) e da Escola Centro Sul (ensino público) ao questionário do Anexo 1.

Onde você usa a internet?

Instituição	Casa	Escola	Lanhouse	Outros
Colégio Todos os Santos	96%	27%	11%	8%
Escola Centro Sul	37%	0%	37%	63%

Tabela 1: local onde os alunos costumam acessar a internet

Quais sites você costuma visitar? Para que usa esses sites?

Tipos de Site	Colégio Todos os Santos	Escola Centro Sul
Orkut	82%	42%
Google	68%	58%
E-mail/MSN	57%	58%
Portais	38%	32%
Blog/Flog	27%	0%
Youtube	23%	5%
Música	21%	21%
Rádio	0%	21%
Jogos e entretenimento	20%	5%

Tabela 2: relação de tipos de sites mais visitados pelos alunos

Pergunta: O que você aprende quando acessa a internet?

Respostas dos alunos do Colégio Todos os Santos (rede privada de ensino)

- QT1: -
- QT2: As notícias do mundo, aperfeiçoamento da programação, ampliação da tecnologia, etc.
- QT3: Quase nada pois quando acesso a internet dou prioridade p/ conversar com amigos(as).

- QT4: Poucas coisas úteis.
- QT5: Aprendo a ter paciência.
- QT6: Quase nada.
- QT7: Política, economia, analisar notícias, curiosidades, atualidades, descobertas científicas, culturas diferentes, etc.
- QT8: Curiosidades, notícias, o assunto pesquisado
- QT9: Várias vezes eu vejo na internet o que eu poderia ver nos jornais, e besteiras sobre famosos e notícias esportivas.
- QT10: Aprendo sobre o assunto pesquisado, curiosidades, notícias políticas
- QT11: De besteiras a coisas úteis (sim, sou vago nesta dissertação!).
- QT12: Aprendo a mexer mais na internet, na área de informática.
- QT13: Não aprendo nada, pois fico no orkut, no msn, vendo meu flog e com isso não aprendo nada, só jogo conversa fora.
- QT14: Nada. Às vezes aprendo letra e tradução de música.
- QT15: Normalmente eu leio notícias do mundo, Brasil e São Paulo. Busco letras de músicas e só.
- QT16: Pouca coisa, só de vez em quando, em sites de busca e algumas curiosidades.
- QT17: No google aprendemos a pesquisar sobre todas as coisas que ocorrem ou ocorreram no mundo. Pessoas que mudaram a vida de povos que fizeram História. No Orkut aprendemos a nos comunicar com mais facilidade, deixar recados, olhar as fotos dos outros, ver os outros recados. Isso tudo vicia.
- QT18: Você aprende a escrever mais rápido, fico sabendo de tudo que está acontecendo no mundo, e também a mexer no computador e na internet.
- QT19: Aprendo a digitar rápido, ler e ter o pensamento rápido.
- QT20: Aprendo a digitar melhor, vejo notícias na internet, fico atualizado pois vejo as notícias do Brasil e do mundo.
- QT21: No meu caso, aprendo letras de músicas, aprendo a fazer dobraduras e etc.
- QT22: Aprendo diversas curiosidades, aprimoro a cultura.
- QT23: Conhecer o mundo, notícias, as tecnologias do mundo, etc.
- QT24: Eu aprendo sobre mecânica, tuning, DUB, linguagens novas e só.
- QT25: Eu aprendo mais sobre os assuntos que deram em sala de aula.
- QT26: Tenho mais conhecimentos atuais.
- QT27: Tem informações sobre o mundo a qualquer hora. Tem informações mais aperfeiçoadas das matérias que temos na escola.
- QT28: Formas rápidas de comunicação.
- QT29: Em caso de pesquisa aprendo e adquiro alguma coisa.
- QT30: Eu encontro o que eu preciso, mas não me acrescenta nada.
- QT31: Normalmente acesso por lazer mesmo, aí não aprendemos nada, só a mexer e navegar cada vez mais na internet. Tem vezes que pesquiso letra de música, assim aprendo algumas palavras em inglês. E às vezes, quando estamos apenas “passeando” pelos sites, encontramos alguma novidade ou fato que acontece no mundo. E nos jogos eu treino o raciocínio e me divirto!! Quando eu entro p/ pesquisas escolares, aí sim leio alguns textos e posso aprender coisas novas e interessantes.

- QT32: Cantar corretamente a música, vendo as letras. Pesquisas realizadas (quando a escola pede trabalho). Fatos acontecidos recentemente. Jogos online.
- QT33: letras de música, pesquisas escolares, às vezes em e-mails informativos, atualidades.
- QT34: Posso ver as notícias principais que estão na primeira página de sites e quando faço pesquisas aprendo sobre vários temas. Desde cultura à política.
- QT35: As atualidades do cotidiano mundial, comunicação, informações para os trabalhos escolares, aprendo a mexer em novos programas.
- QT36: Eu fico atualizada com as notícias mundiais, novidades, curiosidades.
- QT37: As notícias do mundo, aperfeiçoamento de programas, tecnologia etc.
- QT38: Notícias e atualidades.
- QT39: Quando faço trabalhos aprendo coisas que não sabia.
- QT40: Aprendo a escrever errado e a fazer carinhas ☺. Geralmente, com a leitura feita na internet, principalmente em programas de bate-papo e no orkut, não aprendemos nada, pois são usadas palavras fáceis e abreviadas(...)
- QT41: Aprendo a escrever errado. Aprendo a tocar violão.
- QT42: Aprendo a utilizar mais a internet.
- QT43: Aprendo a ser comunicativa e quando faço alguma pesquisa para trabalhos.
- QT44: No Google aprendemos tudo o que queremos saber. Este site mostra diversas opções para o que estamos pesquisando e nos faz aprender e atualizarmos sobre os assuntos do mundo. No Terra vejo as notícias mundiais e do Brasil.
- QT45: Em sites de pesquisa você aprende coisa que não ensinam na escola e de uma forma interativa.
- QT46: A me comunicar rapidamente, interagir, tenho notícias rapidamente.
- QT47: Sobre a vida das pessoas. Escrever errado (abreviado) (^3^) Trabalhos ctrl+v ctrl + c.
- QT48: Eu aprendo a escrever errado. Eu aprendo a fuçar a vida dos outros no orkut. Eu aprendo a fazer trabalhos em 5 minutos. Eu aprendo a fazer carinhas engraçadas ☺
- QT49: A escrever errado ^^, fazer trabalhos em 5 minutos.
- QT50: Aprendo coisas novas, tenho uma noção do que acontece no mundo todo; resumindo, com a internet tento ficar atualizada com as modernidades tanto tecnológicas quanto cultural.
- QT51: Digitar mais rápido, ler rapidamente, conhece(r) lugares que você nunca foi, aprende(r) coisas novas.
- QT52: Pouca coisa, por que de vez em quando a escola pede para a gente fazer alguma pesquisa nos sites de busca.
- QT53: Notícias da atualidade
- QT54: Como se comunicar com pessoas distantes, a mexer em novos programas, a pesquisar e formatar trabalhos.
- QT55: No hotmail vejo notícias e acontecimentos atuais. No google quase sempre aprendo lendo as pesquisas que faço tanto para o colégio quanto para esclarecer dúvidas. No orkut aprendo bem menos, só o que as pessoas me falam nos scraps e em algumas comunidades.
- QT56: Quando os professores pedem algum trabalho, procuro ler, pesquisar e aprender sobre o que foi pedido.

- QT57: Quando estou na terra (site) e google, uol eu faço trabalho de escola, notícias do mundo. Quando estou no orkut, hotmail e fotolog estou por ddiverção.
- QT58: A não clicar em certas janelas, pois em algumas delas pode conter vírus.
- QT59: Informações para o dia-a-dia, utilidades.
- QT60: Inglês. Como gosto de música e inglês, procuro ver a letra e a tradução das músicas que puxo. E conhecimentos gerais. Se tenho dúvida ou interesse sobre algum assunto pesquiso sobre ele. A maioria das vezes é sobre história antiga (pré-história, mitologia) e filosofia
- QT61: Aprendo a pesquisar, fazer um social.
- QT62: Coisas de interesse pessoais dos outros (orkut). Fotos (Flogão). Youtube: vejo vários vídeos curiosos e muitas informações como notícias, etc.
- QT63: Cantar corretamente (olhando letras); tablaturas, partituras (sites de música) Atualidades Pesquisas escolares
- QT64: Nada, normalmente uso a internet para entretenimento. Em sites de música, aprendo bastante palavras em inglês.
- QT65: Atualidade, informações, notícias e grandes catástrofes, etc.
- QT66: Nós podemos aprender muitas coisas com a internet. Eu procuro achar coisas interessantes sobre atualidades e muitas coisas mais, tudo o que queremos poder ser achado com um simples acesso à internet.
- QT67: quase nada. apenas quando estamos em busca de algum trabalho para escola que adquirimos alguma coisa.
- QT68: A mexer com conteúdo global, não só temos direito a sites brasileiros mas de todo o mundo.
- QT69: Absolutamente tudo. Agora os sites têm diversos links nos conteúdos, dessa forma é possível pesquisar um assunto e a partir dele navegar por várias extensões de assuntos. O conteúdo é praticamente ilimitado.
- QT70: Particularmente gosto muito de passar tempo lendo artigos no Wikipedia. Não sei se é algo comum, mas acho divertido e bastante instrutivo devido à qualidade dos artigos. Aprendi muitas coisas sobre ciência e história com este site. Com frequência baixa visito o orkut. A única razão para que eu ainda entre é ver meus recados, sinceramente não aprendi nada de útil acessando. A maior parte do tempo converso no MSN.
- QT71: Aprendo coisas variadas, desde informações úteis, notícias, curiosidades e interesse pessoal.

Respostas dos alunos da Escola Centro Sul (rede pública estadual de ensino)

- QC72: Eu aprendo tudo sobre o mundo atual resumidamente, só mesclá o que é bom para si e o que não desenvolve o meu crescimento eu excludo; resumindo, de tudo um pouco: sexo, drogas, até conhecimento na área em que quero me destaca(r).
- QC73: Eu procuro me informar, pois não tenho tempo de assistir o jornal e não assisto muito TV, só nos finais de semana, então com a net me informo.

- QC74: Depende que tipo de sites no orkut é para fazer amigo, marcar encontro etc. O MSN é mesmo coisa para marcar encontro para falar com amigo que mora longe etc. Rádio uol você fica fazendo alguma coisa uma musiquinha faz bem, de pesquisa para fazer trabalho etc. vc aprende alguma coisa, como é o mundo, o que bom para algumas pessoas ou não, para você não se viciar que eu era viciado por isso eu aprendi usar vez em quando.
- QC75: Eu aprendo como procurar trabalho.
- QC76: Conheço outros sites. Aprendo a definir o que é bom e ruim. Aprendi muitas coisas.
- QC77: O que mais aprendo é o que está acontecendo no dia-a-dia com detalhes pois não gosto de ler revistas nem jornais e a internet dica uma leitura interessante. E aprendo os conhecimentos gerais do mundo todo.
- QC78: Muitas coisas para minha área de trabalho.
- QC79: No geral, pra mim é uma forma de estar atualizado com o que anda acontecendo nas áreas de bem estar social, saúde, informática, educação, tem informações detalhadas nos assuntos, de forma que consigo absorver mais o conteúdo do que na sala de aula por falta de interatividade e como se explica as matérias, é mais fácil pois online posso ler e entender quantas vezes for preciso, pois na aula é na explicação se entendeu ou não, fica na questão de o quanto a pessoa guarda e compreende o que foi ensinado.
- QC80: Eu consigo me atualizar bem mais. Em assunto escolar e outros.
- QC81: Diversas coisas como: aprendo a entrar em outros programas, atualizar o meu conhecimento no computador, novidades que aparecem todos os dias. E um pouco mais de criatividade no meu pensamento.
- QC82: Pouca coisa, pois o conteúdo da rede é muito fraco, não há um jeito de aprender muita coisa, muito se usa a internet para pesquisas de trabalhos, mas só para copiar a página e colar.
- QC83: A manusear toda rede, e aperfeiçoar meus conhecimentos,
- QC84: Notícias, amigos, conhecimentos gerais.
- QC85: Nada. Só uso para ver meus e-mail.
- QC86: Só fico atualizado com as notícias do dia-a-dia. Tanto nacional como internacional
- QC87: Muitas coisas. A me informar sobre o mundo.
- QC88: Nada só besteira quando estou no orkut, mas quando estou em outro site recebo várias informação que vou usar no dia-a-dia.
- QC89: Bom, aprendo vários tipos de coisas que eu desconheço, como novidades e curiosidades para me aprofundar nos meus interesse.
- QC90: Eu acho que a internet, é um meio mais fácil de desenvolver nossos conhecimentos, além de ajudar e incentivar a busca do conhecimento, ela também nos dar informações mais ampla de assunto que queremos saber. É claro que também prejudica-nos em certos sentidos por ficarmos acomodados, sem esforços físicos [trabalho] para aprender.

APÊNDICE 4 - Alunos comparando a leitura feita na escola e na internet

Descreva as semelhanças e as diferenças entre a leitura feita na escola e a leitura na internet. A leitura na escola ajuda a leitura realizada na internet ou vice-versa?

Respostas obtidas no Colégio Todos os Santos – rede privada de ensino

- A leitura da escola ajuda a leitura da internet. A leitura na escola é mais educativa que a da internet (QT91)
- A linguagem da internet, é uma linguagem informal, ou seja, é uma outra língua. Palavras como por exemplo: “tudo bem” passa a ser tdb e “casa” passa a ser ksa. Semelhanças não existem pois são 2 formas de escrever, porém continua sendo português. (QT92)
- Não vejo semelhança. Uma pode complementar a outra. (QT93)
- Sim. (QT94)
- Não há semelhanças entre os dois tipos de leitura, as diferenças são que a leitura na escola serve para o aprendizado. A leitura na internet é facilitada pela leitura na escola (QT96)
- A leitura feita na escola é mais completa pois, geralmente, já foi selecionada pelos professores. As informações recebidas através da internet nem sempre são confiáveis. A leitura na escola ajuda a analisar as notícias da internet (QT97)
- A leitura feita na escola é mais confiável pois é feita em livros e revistas. A feita na internet é muitas vezes de origem duvidosa. Uma complementa a outra pois na internet há informações que não contém em livros (QT98)
- Tanto faz você ler na escola ou na internet, porém a maioria dos jovens preferem ler na internet, pois você não tem que segurar o livro ou o jornal, e também você pode ver outras coisas ao mesmo tempo, tipo msn, orkut (QT99)
- A leitura feita na escola, é centrada em vários assuntos como, política e ciência. A leitura na internet é mais livre e com outro tipo de linguagem. Sim. (QT100)
- Sim, mas o dicionário também é útil em caso de dúvidas, muito embora a matéria de inglês eu não consiga entender do mesmo jeito (QT101)
- A leitura na escola me ajuda na internet (QT102)

- Com as leituras utilizadas na escola a gente aprende algumas coisas e da internet, na maioria das vezes, não aprende nada (QT103)
- Leitura na escola → textos formais, com conteúdo importante e que trazem informações boas para nossas vidas. Leitura na internet → textos sem conteúdo (QT104)
- Raramente os textos encontrados na internet têm um conteúdo que acresça algo útil em nossas vidas. Já os apresentados na escola, chegam a nós com o único objetivo de acrescentar algo. A leitura na escola ajuda a leitura realizada na internet, pois permite que nós saibamos identificar as coisas verdadeiras ou falsas que estão na rede (QT105)
- Diferença- na internet muitos textos são abreviados ou escritos com gírias, na escola a leitura é séria e sempre correta. Não acho que ajuda, pois muitas palavras usadas na escola não aparecem na internet (QT106)
- A leitura feita na escola → é uma leitura mais formal, mais correta. A leitura na internet → dependendo é uma leitura menos formal (QT107)
- Não nenhuma das duas ajuda uma ou outra porque a leitura escolar é uma forma mais culta de ler e escrever já na internet, você escreve errado não põe acento e abrevia muito, a leitura da internet atrapalha a leitura da escola (QT108)
- Não pelo contrário prejudica, pois é tudo abreviado e é escrito tudo errado. Se você é uma pessoa que entra muito na internet pode ter dificuldades para escrever as vezes (QT109)
- Não, pois na internet usa-se uma linguagem informal, com muitas abreviações (QT110)
- A leitura da internet é mais fácil, mas atrapalha muito a leitura da escola. Geralmente, na internet é tudo escrito em gírias, no colégio não (QT111)
- Diferença – na net é tudo abreviado, cheio de gírias. A leitura da aula ajuda na net, quando pesquisamos algo (QT112)
- A leitura na escola e da internet as duas são semelhantes. Mas a escrita da internet é totalmente diferente da escola. Sim ajuda (QT113)
- Sim, pois foi na escola que eu aprendi a ler e escrever (QT114)
- Na escola é explicada melhor, na internet só tem o resumo. Sim a leitura na escola ajuda na internet (QT115)

- Diferenças – o modo de escrever o jeito de se expressar. Semelhanças – os conteúdos, informações. A leitura da escola não ajuda na leitura da internet pois o modo de escrever é diferente (QT116)
- A leitura na escola ajuda, pois sem ela não conseguiríamos acessar a internet. Na internet é uma escrita mais informal, acessível a maioria das pessoas (QT117)
- O tipo de escrita é diferente, na escola lemos de forma certa na internet tem várias abreviações e gírias (QT118)
- A leitura feita na escola é mais complexa, pois, em caso de dúvida, tem um professor para esclarecer, e a língua portuguesa é escrita corretamente. Na leitura feita na internet o português é escrito errado e nunca dá para ler inteiramente e prestando atenção no texto. Ambas as formas de leitura se complementam (QT119)
- A leitura feita na escola, é bem melhor, não é tanta quantidade, mas sim conteúdo, ao contrário da internet (QT120)
- Na escola: a linguagem é mais culta, formal. Os textos são mais “tensos”. Na internet a linguagem é mais informal. Até em pesquisas os textos são menores e mais resumidos. As duas são importantes e muitas vezes uma completa a outra (QT121)
- A leitura na escola é uma leitura mais culta, porém você sempre tem um professor disponível. Já na internet a linguagem é mais informal. Sim, as duas leituras se completam (QT122)
- A leitura feita na escola tem a ajuda do professor para a interpretação, na internet não. Na internet é lido coisas mais “banais”. Na escola são matérias. Ajuda, tanto a escola para internet quanto a internet para escola (QT123)
- Não. Na internet costumo abreviar muitas palavras ou até “comer” letras pois fica mais rápido. A maioria das pessoas também digitam assim. Acho que a leitura na escola não influencia em quase nada. Diferenças: na internet lemos mais rápido, com menos atenção. Abreviamos palavras (de modo muitas vezes errado). Semelhanças: dependendo para quem escrevemos, temos que prestar mais atenção e tomar mais cuidado quando estamos digitando (QT124)
- Acho que não tem semelhanças, mas sim muitas diferenças por exemplo> no lugar de acento colocamos a letra “h”, no lugar de “o” no final das palavras colocamos “u”, não usamos letra maiúscula. A linguagem da internet pe informal e também cheia de erros. Para nós, usuários de internet, fica mais fácil de compreender. A leitura na escola ajuda a leitura na internet pois, somos formados primeiramente na leitura escolar, na linguagem formal. (QT125)

- Diferença – na leitura da escola você lê e escreve correto e já na leitura da internet você lê correto e escreve com abreviações e gírias (QT126)
- A linguagem usada na escola é mais formal do que na internet, pois na escola a escrita não é usada errada e na internet fora alguns sites a escrita é errada (QT127)
- Não, pois a linguagem usada na internet é muito resumida, e não costuma obedecer às regras gramaticais (QT128)
- Não ajuda. Leitura na escola – usa-se a linguagem formal. Internet – escreve-se errado, de um jeito que apenas se entenda mas sem ser o correto (QT129)
- Geralmente, com a leitura feita na internet, principalmente em programas de bate-papo e no orkut, não aprendemos nada, pois só são usadas palavras fáceis e abreviadas, já na escola, aprendemos muito mais (QT130)
- Na internet lemos gírias enquanto na escola aprendemos a norma culta (QT131)
- A leitura feita na escola é uma leitura mais formal que a feita na internet. Por isso a leitura feita na escola acaba ajudando a leitura realizada na internet (QT132)
- A leitura da escola é mais educativa do que a da internet podendo discutir o assunto com professores e amigos (QT133)
- A leitura na escola nos faz interpretar melhor a da internet, pois conhecemos palavras e saberemos entender melhor o que a internet nos traz. Enquanto na escola, lemos assuntos com linguagem mais culta, na internet vemos uma leitura mais dinâmica (QT134)
- Mais resultados. Divertimento. Sim, se não eu não conseguiria ler nada (QT135)
- Na internet as notícias são escritas de uma forma p/ que não se perca tempo. Na escola a linguagem é mais formal e não tão rápida. Acho que uma não atrapalha na outra, a não ser no caso da escrita (QT136)
- Não, porque na internet é tudo abreviado e na escola é tudo correto (QT137)
- Na escola eu aprendo na internet eu só copio e colo (QT138)
- Sim, a semelhança é o alfabeto, a diferença é que na net você pode copiar e colar e na escola você tem que escrever (QT139)
- Semelhanças quase não tem pois na internet nós escrevemos como se lê e utilizamos muitas gírias. A leitura na escola ajuda sim, mas a da internet influencia muito na escola principalmente nas pronúncias de palavras em inglês, pois esse mundo é radiado pelo inglês (QT140)

- Diferenças: na escola lemos devagar e interpretamos melhor na internet é tudo muito rápido. Semelhanças: as semelhanças são que as duas precisam de atenção. Sim a leitura da escola ajuda na internet mais a da internet não ajuda na escola (QT141)
- Na escola a gente tem que ler e entender, já na internet também tem muitas gírias, Sim ajuda um pouco pois coisas que você não sabe na internet, em sala de aula você entende (QT142)
- Na internet tenta se usar uma linguagem mais prática para facilitar e para ganhar mais tempo em seu acesso (QT143)
- É usada a mesma língua, mas a leitura na escola é formal e da internet informal, pois existe várias modificações tornando mais simples de entender (QT144)
- A leitura da escola ajuda a leitura realizada na internet, ela é bem mais completa e dependendo da leitura nem existe gíria, na internet os textos são mais simples, com gírias na maioria, escritos só para melhor compreensão (QT145)
- Na internet o português não precisa ser correto, já na escola você tem que escrever tudo do jeito certo. Por exemplo: na internet, você pode escrever “aki” com “k”, já na escola você não pode fazer isso. Isso é feito para podermos escrever mais rápido (QT146)
- A leitura da escola é mais formal do que a da internet, que acaba sendo informal (QT147)
- Não, pois na internet utiliza-se outro método de leitura (QT148)
- Creio que não há semelhanças a não ser as palavras, pois o jeito é diferente, na escola é uma leitura mais culta enquanto na internet é mais informal (QT149)
- A leitura na escola é mais estruturada, voltada para o aprendizado. Muitas vezes não obtemos ou encontramos tudo que buscamos em um livro e já na internet sim. É muito difícil não encontrarmos algo na internet porém não podemos ter 100% de certeza que o que estamos lendo é verdadeiro já que qualquer pessoa pode postar ou fazer sites (QT150)
- Na internet é muito diferente, pois todos escrevem errado, abreviado, pois costuma falar muito no msn (QT151)
- A leitura na internet é mais interessante pois você na internet está sempre plugado. Sim, ajuda (QT152)

- Na internet você pode ler o que quiser, na escola precisa ser o que o professor pedir. Uma leitura ajuda a outra (QT153)
- Não, normalmente os livros de leitura que lemos na escola não acrescenta nada pra nós por ser algo que fazemos não por pura vontade, mas sim por obrigação (QT154)
- A leitura da internet é completamente diferente, pois você está querendo fazer aquilo já na escola você é obrigada. Mas nos dois você se informa e atualiza (QT155)
- A leitura na escola muitas vezes não é do nosso gosto e é feita de forma mais formal e com uma linguagem mais difícil. Entretanto na internet poderemos ler tudo o que queremos e que gostamos muitas vezes com uma linguagem mais relaxada e mais fácil de se entender. A leitura na escola é a base para qualquer tipo de leitura, seja em casa, na internet (QT156)
- As leituras que temos que ler na escola costumam ser “chatas”. Enquanto o que lemos na internet é algo mais “interessante”. Eu não acho que a leitura na escola ajuda a leitura realizada na internet e nem vice-versa (QT157)
- Depende da ocasião, se for para pesquisar sim agora para outras coisas não. As vezes aprendemos mais no computador porque é um conhecimento quase sem limites (QT158)
- A leitura na internet é mais prazerosa e mais enriquecedora. O modo compulsório pela qual a leitura na escola é trazida diminui consideravelmente o aproveitamento. Entretanto, a simples parte de ler é construtivo, tanto para a cultura quanto para o vocabulário (QT159)
- A leitura na internet é realizada por livre-arbítrio, sou eu quem decide o que ler, que assuntos mais me interessam e como buscá-la, porém nem sempre é uma leitura “útil”. A leitura feita na escola tem um quê de obrigatória e or isso se torna até maçante, Não vejo relação entre os dois tipos (QT160)
- Na internet a leitura é simplificada (muitas vezes ao extremo) (QT161)

Respostas obtidas na Escola Centro Sul – rede pública estadual de ensino

- A leitura da internet é mais atualizada do que a da escola, são de livros antigos de pessoas de outro tempo (QC162)
- A leitura da net é bem mais divertida e bem direta e fácil de entender. A leitura da escola é chata e complicada (QC163)

- Ajuda muito, a leitura é um exercício, você com a internet fica cada vez melhor em leitura etc (QC164)
- Me ajuda a aprender os anunciados, as siglas, interpretar o inglês, abreviações, me ajuda a tirar minhas dúvidas etc (QC165)
- Na escola os professores não insentiva os alunos a ler. Por tanto eu sempre pego um livro leio ou acesso a internet. Obs.: Não são todos os professores que não insentiva os alunos a ler. (QC166)
- Sim pois a internet ajuda a tirar as dúvidas de sertos assuntos discutido em sala de aula e posso pesquisar meus trabalho de uma forma interessante com detalhes (QC167)
- Para mim não tem diferença (QC168)
- Na escola é feita um entendimento da leitura do que se está aprendendo, vai da pessoa o esforço de entender, a internet deixa o aluno relaxado na escola, pois ele sabe q se perder algo pode pegar on line depois, mas vai ser apenas cópia, o que passa a valer é a nota e não o aprendizado, portanto a internet não ajuda na escola e sim desvia os princípios básicos que precisamos p/ entender, compreender o que está sendo dito e feito (QC169)
- A leitura da internet é mais atualizada e a da escola tem mais argumento (QC170)
- Na verdade... Eu prefiro a leitura da escola. Porque você exercita mais o pensamento e a sua criatividade. Na internet as coisas são mais fáceis. É um meio muito bom, mais eu ainda prefiro exercitar a mente (QC171)
- Na escola aprendemos o correto e na internet desaprendemos o que foi visto na escola. Devemos usar a internet apenas para trabalhos no qual teremos que exercitar a mente e não para bobagens. A linguagem da internet é muito pobre (QC172)
- Sim. Porquê o que aprendemos aqui fazemos igual no computador... Exemplo: Word. Excel etc (QC173)
- Na internet são mais atualizados, tendo mais opções (QC174)
- É bem diferente da escola, tem mais conteúdos do que na escola mas são bem mais fácil de entender as matérias do que na escola (QC175)
- Na internet a leitura é mais fácil pois ela é adaptada para uma leitura compreensiva. Apesar que dá para encontrar textos iguais nos livros sim, você conhece palavras novas em ambos (QC176)

- A leitura de livros é muito chata, já da net é bem melhor. EU nunca li um livro de papel já na internet já li vários no sit Kabum (QC177)
- É muita diferenças, na escola você aprende muito para sua vida futura, e na internet você aprende para o agora (QC178)
- Nem sempre tudo que lemos na escola é o que está escrito na internet. Sempre tem umas pegadinhas de mau gosto, para ser sincero a leitura a moda antiga é sempre melhor do que o que está na internet. Como diz a pergunta um ajuda a aprofundar o interesse de pesquisa de um para outro ou vice-versa (QC179)
- Para mim a internet, embora seja benéfica pra nós jovens, no caso de ter acesso a pesquisas sem esforços físicos, ela nos torna dependentes de pensamento ou idéias feitas, sobre algo. Nós ficamos preguiçosos, por assim dizer, por que na escola exercitamos o cérebro de uma maneira que nos faz criar nossos próprios conceitos sobre um assunto ou matéria. Então eu acho prejudicial ao nosso aprendizado na escola (QC180)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)