

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA –
PROLING**

ELKERLANE MARTINS DE ARAÚJO MORAES

**IMPLICAÇÕES DA LEITURA NA PRODUÇÃO DE UM *BLOG*
EM LÍNGUA INGLESA: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS
CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

JOÃO PESSOA - PARAÍBA

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA –
PROLING**

ELKERLANE MARTINS DE ARAÚJO MORAES

**IMPLICAÇÕES DA LEITURA NA PRODUÇÃO DE UM *BLOG*
EM LÍNGUA INGLESA: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS
CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração *Linguística e Práticas Sociais* e linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de Línguas*, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre e Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado

JOÃO PESSOA – PARAÍBA

2010

M827i Moraes, Elkerlane Martins de Araújo

Implicações da leitura na produção de um *blog* em língua inglesa: uma reflexão acerca das capacidades de linguagem em uma sequência didática / Elkerlane Martins de Araújo Moraes. –João Pessoa-PB, 2010.

175 p.: il.; 21 x 29,7 cm.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado
Dissertação- (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

1. Leitura. 2. Linguagem. 3. Língua inglesa. I. Medrado, Betânia Passos. II. Universidade Federal da Paraíba. III. Título.

CDD 378

ELKERLANE MARTINS DE ARAÚJO MORAES

**IMPLICAÇÕES DA LEITURA NA PRODUÇÃO DE UM *BLOG* EM
LÍNGUA INGLESA: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS
CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Data de aprovação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Betânia Passos Medrado (UFPB)
Orientadora

Profa. Dra. Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic (UFPE)
Examinadora

Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)
Examinadora

**Dedico este trabalho à
minha família, meu esteio, meu
porto seguro. Expressão do
amor de Deus.**

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que contribuíram com este trabalho e, de forma direta ou indireta, ajudaram a compor a pesquisa.

Agradeço especialmente a Deus, minha paz, minha certeza de que, no final, todas as coisas cooperam para o bem daqueles que o amam e são amados por Ele.

Aos meus alunos Gustavo, Josefina, Marcos, Ricardina e Joãozinho, excelentes parceiros, que contribuíram diretamente na pesquisa, compartilhando seu conhecimento de mundo. A estes atribuo a concretização deste estudo, a causa desta pesquisa. Obrigada queridos alunos!

A Adriano, meu companheiro, pela paciência que lidou comigo durante a composição do texto, pela compreensão que teve durante os momentos em que tive que me ausentar, e especialmente por ter sido o pai e a mãe dos nossos filhos. Jamais teria conseguido sem o seu apoio, compreensão e amor.

Aos meus filhos Samuel e Pablo por me devotarem tanto amor e carinho, mesmo enquanto estava sendo uma mãe pela metade. Sem o abraço carinhoso de vocês não teria chegado até aqui. Amo vocês!

Aos meus pais que me incentivaram e me ensinaram que tudo é possível com responsabilidade, empenho e fé. Atribuo parte deste trabalho a vocês.

À minha irmã Iara e a toda sua família por me reservarem um lugar em suas vidas durante o curso. Obrigada por me acolherem, Deus os abençoe!

Às colegas Lucélia e Patrícia por me ajudarem ter o tempo necessário para me dedicar a este trabalho. Aos colegas do curso em geral, especialmente, a Adriana, Quenízia e Simone pelas trocas acadêmicas e por terem sido mais do que colegas de curso. À minha amada igreja pelas orações e por me manterem mais perto de Deus.

À Professora Dra. Betânia Passos Medrado, orientadora deste trabalho, exemplo de competência e comprometimento. Considero-a coautora desta pesquisa e agradeço imensamente por me manter focada, com os meus dois pés no chão quando eu queria alçar vôos maiores que eu. Obrigada por acreditar em mim.

Agradeço ao Instituto Federal do Tocantins que me possibilitou realizar mais este projeto de vida e a CAPES que me concedeu a bolsa de pesquisa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros

Quadro 1 – Quadro sinóptico das características de ESP -----	29
Quadro 2 – Ampliação da leitura crítica para letramento crítico -----	64
Quadro 3 – Um exemplo de trabalho com leitura a partir da concepção do letramento crítico -----	64
Quadro 4 – Tópicos de discussão sobre o blog -----	98
Quadro 5 – Operações de linguagem inerentes à capacidade linguístico-discursiva mobilizadas por Marcos -----	107
Quadro 6 – Capacidades e operações mobilizadas na produção inicial -----	116
Quadro 7 - Capacidades mobilizadas na execução da atividade <i>Let's talk about the language of the blogs</i> .-----	130

Tabelas

Tabela 1 : Capacidades requeridas no gênero blog -----	46
Tabela 2: Classificação do blog da pesquisa -----	72
Tabela 3: Interesses em comum verificados entre os alunos-----	82
Tabela 4: Síntese dos procedimentos de análise da pesquisa -----	90
Tabela 5: Identificação das finalidades específicas dos alunos- <i>blogueiros</i> no quadro de classificação do blog da pesquisa -----	97

Figuras

Figura 1 – Multiletramento -----	37
Figura 2: Movimentos do Multiletramento -----	39
Figura 3: Sequência didática de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) -----	42
Figura 4: Classificação para os blogs -----	70
Figura 5: Plano geral da pesquisa -----	76

LISTA DE ABREVIATURAS

- CA – Capacidade de Ação**
- CD – Capacidade Discursiva**
- CLD – Capacidade Linguístico-discursiva**
- EFL – *English as a foreign language***
- LC – Letramento Científico**
- LD – Letramento Digital**
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases**
- LV – Letramento Visual**
- LE – Língua estrangeira**
- LI – Língua Inglesa**
- OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais**
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais**
- SD – Sequência Didática**

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1. O ensino de línguas: dos métodos às sequências didáticas	17
1.1. A abordagem instrumental para o ensino de línguas	23
1.1.1. Breve histórico do ensino de inglês instrumental	24
1.1.2. Definições de inglês instrumental	25
1.2. Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de línguas	31
1.3. As sequências didáticas: letramento em gêneros textuais	35
1.3.1 Capacidades de linguagem: um meio para compreensão do processo de leitura em LI.....	43
Capítulo 2. Leitura e produção de textos e o ensino de LE	47
2.1. Modelos de atividades de leitura	52
2.1.1. <i>Bottom-up</i> , modelo ascendente de Gough	54
2.1.2. <i>Top-down</i> , modelo descendente de Goodman	56
2.1.3. O modelo Interativo de Rumelhart	58
2.2. O ensino de leitura e os documentos oficiais	61
2.3 O ensino de Leitura em LI e o <i>Blog</i>	67
2.3.1. Definição de gênero adotada na pesquisa	67
2.3.2 Abordagens sobre o <i>blog</i>	68
2.3.3. O <i>blog</i> como prática de linguagem e instrumento de ação social	68
Capítulo 3. Percurso metodológico	74
3.1. Natureza da pesquisa	74
3.2. Contexto da pesquisa	77
3.2.1. Perfil dos participantes da pesquisa	79
3.3. Procedimento para coleta dos dados	82
3.3.1. Descrição das atividades da SD	84

Capítulo 4. Capacidades de linguagem: uso e reflexão	91
4.1 As categorias de análise e a concepção de leitura adotada	91
4.2 Análise das atividades da sequência didática	92
4.2.1. Falando sobre <i>blog</i>	92
4.2.2. Produção inicial dos alunos	102
4.2.3. Interpretação do texto: <i>Money Lessons from Michael Jackson</i>	117
4.2.4. <i>Let's talk about the language of the blogs</i>	121
4.2.5. Produção final e questionário monitorado	131
Considerações finais	137
Referências bibliográficas	143
Apêndices	150
Anexos	164

RESUMO

Este trabalho, idealizado a partir de nossas inquietações como professora de língua inglesa do ensino médio na rede profissionalizante, visa investigar, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006), a influência da leitura no desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2002; 2005) durante a leitura e produção do gênero *blog*. Segundo o Interacionismo Sociodiscursivo, o ser humano se constrói por meio das interações sociais, neste sentido, no decorrer de todo o trabalho, as ações de linguagem são tomadas como prática social, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os aspectos sociais envolvidos na produção do gênero *blog*. Os participantes da pesquisa são alunos do segundo ano do ensino médio integrado a modalidade de informática da rede federal do Tocantins. Como forma de prover um exemplo de aplicação, o trabalho investiga as ações dos alunos por meio de uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). O tema leitura é abordado neste trabalho como uma ação condicionadora das demais ações de linguagem, no sentido de que, não há letramento sem a intermediação da leitura, pois não é possível desenvolver uma consciência crítica sem apropriar-se das diferentes concepções de mundo. A escolha do gênero *blog* possibilitou sobremaneira a investigação por se tratar de um gênero popular entre os adolescentes. Como resultado da pesquisa, acreditamos que este estudo contribuiu para fornecer um exemplar das concepções do ISD aplicadas ao ensino de leitura por meio de um gênero textual, com uma SD em uso; evidenciando a pertinência de se adotar uma perspectiva interacionista sociodiscursiva da linguagem, tanto para o desenvolvimento das capacidades de linguagem quanto para a instauração de novos papéis para o professor nas aulas de leitura, como recomendam os documentos oficiais. A pesquisa mostrou ainda, que os problemas relacionados ao ensino de leitura não podem ser previstos de forma generalizada, pois cada contexto de ensino possui necessidades pedagógicas específicas. Esperamos que este trabalho sirva como um incentivo para que mais pesquisas desse tipo sejam realizadas, dispostas a identificar as necessidades e exigências sociais de ensino nos diferentes contextos educacionais brasileiro.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. *Blog*. Letramento. Capacidades de linguagem. Leitura. Língua Inglesa.

Abstract

This work was planned due to our anxieties as an English teacher in a technical institution, to investigate, at the light of the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART 2003; 2006), the reading influence in the language capacities development (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2002; 2005) during the reading and production done for the blog. According to the Sociodiscursive Interactionism the human being develops himself through social interactions, in this sense along the whole work, the language actions are taken as social practice, with the purpose to promote a critical awareness development about the social aspects involved in the production of a blog. The participants of the research are students from de second grade of high school integrated to a Computer Science course of the federal Institution of Tocantins State. As a way to provide an application paradigm, this research investigates the students' actions through a didactic sequence (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). In this sense, reading is approached as a conditioning action to all the other language actions, therefore there is no Literacy without the reading intervention, in other words, we reinforce that without the comprehension on different conceptions around the world knowledge by reading, it is not possible to develop a critical awareness. We consider that choosing for the blog was appropriate due to its popularity among teenagers. As a result, this investigation provided a sample of the ISD conceptions applied to the teaching of reading in English language, through a genre, by using a didactic sequence, enlightening the relevance in adopting the perspective of the ISD both to develop the students' language capacities and to provide new roles for teachers during the classes. This research also revealed us that the problems related to the reading activity can not be treated by a generalized way, because each context has its own pedagogical needs. Thus, we hope these results serve as a strong motivation that will encourage more researchers to investigate the social needs in the diverse Brazilian educational context.

Key-words: Sociodiscursive Interactionism. Blog. Literacy. Language Capacities. Reading. English language.

Introdução

Com o advento dos documentos oficiais que regem a educação, sobretudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), muito se tem discutido a respeito de uma educação inclusiva, entretanto, ainda não vislumbramos no contexto atual, formas de se concretizar a inclusão. Em relação ao ensino de línguas, preconizado nos documentos oficiais como uma disciplina capaz de proporcionar ao educando amplas oportunidades de agir no seu meio, percebemos que há uma discrepância entre o que se espera e o que realmente acontece. Isso porque há problemas, relacionados à base da aprendizagem, que têm sido negligenciados pela escola em detrimento de abordagens mais inovadoras. Em outras palavras, dizemos que práticas pedagógicas como a atividade de leitura, que possibilita o desenvolvimento do aluno e prepara o terreno para o ensino através dos gêneros textuais, tem sido tratada como uma atividade estanque e não contínua. Por esta razão, observa-se que os educandos enfrentam dificuldades com questões elementares, como deficiências no léxico, o domínio de poucas variedades linguísticas, dificuldade de organização das ideias, entre outras, que poderiam ser atenuadas com o desenvolvimento da compreensão leitora por meio de um intenso trabalho com a leitura.

Em função de sua relevância global, a língua inglesa (doravante LI) foi inserida no currículo da educação básica como disciplina obrigatória, todavia, o que se observa é que ao invés de promover inclusão aos educandos, a inserção da LI tem ratificado ainda mais a exclusão. Isso pode ser notado nos discursos que circulam, inclusive de professores (OCNEM-LE, 2006, p.88), quando afirmam que só aprende inglês quem faz cursos extracurriculares. Essa situação demonstra o fracasso das práticas de ensino de LI na escola regular de Ensino Médio.

Inseridos nessa realidade, entendemos que, embora ainda não haja políticas públicas de intervenção nessas questões, precisamos buscar meios de concretizar os objetivos de ensino de LI, não apenas em forma de lei, mas em práticas pedagógicas conducentes com uma educação inclusiva.

Buscando alternativas para lançar luz sobre essa questão e os fatores que dela derivam, apropriamo-nos da concepção que considera a sala de aula, sobretudo, como um espaço de construção de sentidos, fazendo referência, desse modo, a uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. Essa nova abordagem tem demandado

uma revisão das práticas pedagógicas em geral, colocando-nos frente a frente às concepções do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), corrente teórica que desenvolve pesquisas de natureza intervencionista no contexto de ensino, em especial no campo de ensino de línguas. Para o ISD, os usos da língua são instrumentos para a manifestação social e trazem implicações para atitudes de interpretação e compreensão do mundo e quando apreendidos dão acesso a novas possibilidades de ações. Nesse aspecto, acreditamos que ao trabalharmos a leitura pelo viés do ISD, propomos uma leitura crítica da realidade que é inerente ao próprio desenvolvimento humano.

Diante do viés adotado, ou seja, da concepção de leitura como prática social, consideramos como hipótese da pesquisa que o conhecimento prévio de outros gêneros textuais, por meio da leitura, pode contribuir na ativação do conhecimento e promover a produção de novos gêneros. E para termos certeza, temos como objetivo geral da pesquisa, analisar como a compreensão leitora do aprendiz de língua inglesa pode atuar como facilitadora na produção de sentidos dos tipos textuais contidos no gênero digital *blog*, e em que medida e aspectos se processa essa mediação. Em outros termos, pretendemos investigar, à luz dos conceitos apontados, especialmente por Bronckart (2003 - 2006), Schneuwly e Dolz (2004), Swales (1990), e Miller (2009), como o ensino por meio do gênero *blog* facilita a produção de sentido, o quanto facilita e em quais aspectos agencia a produção.

Com este fim, elaboramos uma Sequência didática focalizando o *blog* como objeto e instrumento de ensino de língua inglesa, a ser utilizado em sala de aula como recurso didático ao mesmo tempo em que serve aos propósitos deste estudo. Assim, como questões imanentes dessa investigação, buscamos respostas para as seguintes indagações:

- a) quais operações de linguagem (operações de contextualização e operação de textualização) são mobilizadas pela compreensão leitora de aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira (LE), durante a ativação do conhecimento na sequência didática?
- b) como as limitações da compreensão leitora podem condicionar o desenvolvimento de capacidades de linguagem e comprometer a produção final do *blog* nas sequências didáticas?

Para facilitar a investigação, sistematizamos nossa atuação nos seguintes objetivos específicos:

- descrever os elementos constitutivos do blog na produção inicial dos aprendizes;
- identificar os conhecimentos prévios do gênero blog e de outros gêneros mobilizados pelo aprendiz para interpretar o texto do blog;
- diagnosticar quais as operações de linguagem mobilizadas na interpretação do texto do blog;

Com essa proposta em mente, escolhemos como participantes da pesquisa cinco de nossos alunos do segundo ano do Ensino Médio integrado à modalidade de informática do Instituto Federal de Ensino de Paraíso do Tocantins. O fato de esses alunos pertencerem a uma mesma comunidade de interpretação nos permitirá compreender e adequar nossas ações às suas necessidades de ensino.

Em face dos objetivos deste estudo, entendemos que este trabalho deve ser alicerçado na Linguística aplicada (doravante LA), pois, segundo Kleiman (1998 p. 58), desde a década de 1970 e mais intensamente na década de 1980, a pesquisa sobre leitura, para a LA, “configurou-se tácita e consensualmente como a pesquisa de um problema social”. Além disso, por seu caráter de intervenção em questões sociais, a LA busca promover o conhecimento sobre nós mesmos, criando possibilidades para compreender a vida social e apontando alternativas sociais.

Consequentemente, ao nos engajarmos nessa prática pedagógica que ensina a construir esse autoconhecimento, possibilitamos uma reflexão ímpar sobre como temos desempenhado nossa prática pedagógica, conferindo a este estudo o caráter de pesquisa-ação.

Esperamos com isso, colaborar para que o papel da LI na escola seja o de contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica do aluno, promovendo sua inclusão por meio de uma prática pedagógica que utiliza os gêneros textuais como instrumento de ensino, visando o desenvolvimento de capacidades de linguagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998).

Para organizar o trabalho, optamos pela disposição do texto em quatro capítulos. No capítulo inicial apresentamos o nosso objeto de estudo focalizado na pesquisa, a saber, o ensino de línguas estrangeiras, as ações inerentes ao processo de

ensino e o contexto onde elas se efetivam. Introduzimos o capítulo apresentando um panorama geral do ensino de língua estrangeira (LE), especialmente da língua inglesa, na tentativa de compreendermos como ocorreu sua implantação no currículo escolar, as práticas de ensino privilegiadas no contexto escolar e de onde elas emergem. Apresentamos também, nessa primeira seção, as principais contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de LE¹, como também o modelo didático adotado para trabalharmos o gênero *blog*. Para finalizar o capítulo, refletimos sobre as concepções de letramento, letramento crítico e multiletramento preconizados nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio no ensino de Língua Estrangeira (OCNEM-LE, 2006, p.97).

No capítulo dois, apresentamos inicialmente algumas conceptualizações, para a atividade de leitura, defendidas por linguistas como Smith (1989 apud CARREL 1998), Totis (1991), Ur (2002), Miller (2009) e outros. Em seguida, descrevemos os modelos prévios de leitura, *bottom-up*, conhecido como o modelo de Gough (1972), modelo *top-down* proposto por Goodman (1973) e modelo Interativo de Rumerlhart (1985). Discorremos também, sobre as abordagens de leitura e produção de textos, preconizadas nos documentos oficiais (2.2), e sobre os modelos de leitura vigentes em nosso contexto. Para finalizar o capítulo, discutimos as implicações do *blog* para o ensino de LI na perspectiva teórica de gênero que adotamos, qual seja, a de gênero como ação social, conforme ressalta Miller (2009). Para tornar mais claro, especificamos as propriedades do *blog* e sua relevância como prática de linguagem e instrumento para agir socialmente em diferentes esferas. Concluímos o capítulo, trazendo uma classificação para o *blog* adaptadas das concepções de Komesu (2005) e Miller (2009).

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado para conduzir a investigação, no qual iniciamos descrevendo a natureza da pesquisa e, de forma simplificada, apresentamos um plano geral de trabalho. Na sequência, procuramos detalhar o contexto de nossa investigação como forma de propiciar uma análise ponderada dos resultados e uma visão apropriada das próprias limitações deste estudo. Para finalizar o capítulo, descrevemos os procedimentos de coleta de dados e as atividades executadas na sequência didática.

¹ A saber, para a construção de Sequências Didáticas para a leitura em LE (CRISTÓVÃO, 2002a; CRISTÓVÃO 2005b; CRISTÓVÃO *et al.*2009).

O quarto capítulo constitui-se o da análise dos dados coletados durante a investigação, no qual iniciamos retomando sucintamente, as capacidades de linguagem propostas por Schneuwly e Dolz (1998), e lembrando em seguida a concepção de leitura preconizada na pesquisa. Num segundo momento, partimos para a análise dos dados, propriamente dita, analisando uma por uma das etapas da SD, com o intuito de investigar o conjunto de operações mobilizadas pelos aprendizes e os recursos selecionados para o enfrentamento da situação comunicativa. Nesse ínterim identificamos os estilos dos alunos-*blogueiros*, conforme a classificação provida por Miller, e os propósitos extrínsecos e intrínsecos, apontados por Calvert (2002 apud MILLER, 2009), para a produção de um *blog*.

Ao examinarmos as produções iniciais dos alunos e as demais atividades da SD, identificamos as capacidades de linguagem mobilizadas e o conjunto de operações constituintes dessas capacidades. Por meio de uma entrevista introspectiva (TOMITCH, 2003), procuramos identificar os critérios para propor uma atividade de interpretação textual em consonância com o nível e as necessidades dos alunos. Complementando essa análise, aplicamos o protocolo de pausa (TOMITCH, 2003) para evidenciarmos a ação da compreensão leitora durante uma atividade de interpretação de texto em LI.

Ao final da análise fazemos algumas reflexões provenientes de nossa interpretação dos dados. Esperamos que, por meio dessas reflexões, este trabalho forneça informações relevantes sobre o nosso contexto, que poderão ser utilizadas, de forma mais específica, na elaboração de materiais didáticos pautado nos princípios gerais do ISD, e de forma mais ampla, na constituição de grades curriculares, ao nível do ensino médio, consoantes com nossas necessidades pedagógicas. Como consequência disso, as características a serem ensinadas do gênero a ser trabalhado com os alunos permitirão avaliar a pertinência dos conteúdos aplicados em sala e as capacidades que podem ser desenvolvidas.

1. O ensino de línguas: dos métodos às sequências didáticas

Neste capítulo, trataremos de apresentar o objeto de estudo focalizado na pesquisa, a saber, o ensino de línguas estrangeiras, as ações inerentes ao processo de ensino e o contexto onde elas se efetivam. Com este fim, introduziremos o capítulo, apresentando um panorama geral do ensino de língua estrangeira (LE), especialmente da língua inglesa, para sabermos como ocorreu sua implantação no currículo escolar, as práticas de ensino privilegiadas na escola e de onde elas emergem, e as pesquisas intervencionistas provenientes, sobretudo, do Interacionismo Sociodiscursivo e relacionadas à nossa temática. Em seguida (1.1), discorreremos sobre a abordagem instrumental para o ensino de línguas e suas vertentes, com o intuito de sinalizarmos as tendências do contexto em que se desenvolve nossa pesquisa. Para finalizar apresentaremos as principais contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de LE, com o fim de evidenciarmos o objeto de nosso estudo e o modelo didático adotado para tratá-lo, em consonância com os objetivos propostos nesta pesquisa.

O ensino de língua estrangeira está previsto nos documentos oficiais da educação (PCN, OCNEM) como um instrumento de inclusão e, por conseguinte, necessário para garantir ao aprendiz o exercício de sua cidadania. Conforme aponta Cristóvão (2001 apud PETRECHE, 2008 p. 252), esse trabalho com a educação voltada para inclusão está bastante presente nos atuais debates sobre a condução do ensino em todo o país. No entanto, alternativas para trabalhar fatores relativos à educação inclusiva demonstram estar ainda relativamente incipientes, especialmente no que tange aos métodos e abordagens de ensino utilizadas no ambiente da sala de aula. A esse respeito, uma nova perspectiva difundida por pesquisadores brasileiros como Cristóvão (2002, 2005), Machado (1998), que direcionam o ensino de LE rumo a uma abordagem sociointeracionista, parece possibilitar a materialização de tais objetivos educacionais para o ensino de línguas estrangeiras de maneira produtiva. Embora o foco da perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) seja o ensino de língua materna, essas pesquisadoras têm utilizado seu fundamento teórico para trabalhos em língua estrangeira, como é o nosso caso.

Em virtude de sua importância global, impulsionada pela expansão da tecnologia, do turismo e pela ampliação dos laços econômicos entre os países, a língua inglesa tem sido o mecanismo de mediação nessas instâncias. Como consequência, a LI

foi inserida no currículo escolar brasileiro como disciplina obrigatória. Entretanto, desde a sua implantação no currículo da educação básica, no que diz respeito à sua eficácia, os resultados têm sido pouco satisfatórios. Por esta razão, nosso objetivo neste estudo é analisar como a compreensão leitora do aprendiz de LI pode atuar como facilitadora na produção de sentidos dos tipos textuais que constituem o gênero digital *blog*, em que medida se processa essa mediação e quais aspectos se destacam durante a produção de sentidos. Esperamos com isso, colaborar para que o papel da LI na escola seja o de contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica do aluno como forma de promover inclusão, por meio de uma prática pedagógica que utiliza os gêneros textuais como instrumento de ensino, visando o desenvolvimento de capacidades de linguagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998). Com este fim, trabalharemos à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2003-2006), Schneuwly e Dolz (1998-2004), divulgado no Brasil nos trabalhos de Machado (1998); Cristóvão (2002, 2005) e Guimarães *et al* (2007), dentre outros. A opção por elaborar este trabalho pelo viés teórico-metodológico do ISD justifica-se pelo fato de estes pesquisadores brasileiros dedicarem parte de suas pesquisas ao ensino de língua estrangeira, fornecendo dessa forma subsídios para a realização deste trabalho. O ISD tem como pano de fundo a perspectiva interacionista de Vygostsky² e o dialogismo de Bakhtin.

Conforme aponta Marcuschi (2009), nas pesquisas relacionadas ao ensino de línguas, qualquer que seja a língua, as abordagens serão praticamente as mesmas, o que se requer é apenas uma adaptação dos instrumentos de coleta de dados tendo em vista a especificidade de cada uma das línguas. Assim, neste estudo, numa linguagem clara, ora falaremos sobre o ensino de línguas em geral, e o que tange às especificidades, ora o restringiremos ao ensino de LI.

Embora as pesquisas e teorias mais recentes apontem para estratégias de ensino de línguas com um enfoque comunicativo cada vez mais distante das práticas pedagógicas tradicionais, neste estudo, consideramos relevante retomarmos algumas dessas práticas. Com esse desígnio, faremos um passeio histórico sobre o ensino de línguas para nos darmos conta das raízes de nossas ações em sala de aula. Iniciaremos nosso percurso perpassando os principais métodos de ensino de LI nas primeiras

² A perspectiva interacionista de Vygostsky consiste na premissa de que a aprendizagem é que impulsiona o desenvolvimento, possibilitando novas aprendizagens, e inclui de forma mais sistemática o papel e as propriedades da atividade no agir humano (BRONCKART, 2003).

décadas do século XX, até nossos dias, para que se evidenciem as profundas e contínuas reelaborações históricas nas abordagens de ensino de línguas, sobretudo da LI. Começando pelas teorias que influenciaram historicamente os métodos de ensino de LI à teoria de gêneros apontada nos documentos oficiais, avançaremos até as contribuições das teorias interacionistas, iniciadas em Vygotsky e em foco atualmente pelo viés do ISD, cujas bases têm rendido preciosas reflexões para o ensino de LI no Brasil.

Antes de iniciarmos esse percurso histórico, justificamos a escolha por este viés evidenciando que os métodos e modelos de ensino de LE desenvolvidos ao longo da história são frutos da interação entre indivíduos e o contexto sociocultural em que se inserem. Conforme veremos a seguir, as demandas históricas do contexto sociocultural provocaram o desenvolvimento de métodos de ensino de LI, que por sua vez contribuíram para aperfeiçoar o conhecimento e as estratégias de aplicação deste novo conhecimento. De outro prisma, evidenciamos que essa dinâmica do movimento sociocognitivo proveniente da interação do indivíduo com o seu meio é que produz o desenvolvimento humano, conforme argumenta Rego a seguir:

O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo (REGO, 2002, *apud* PETRECHE, 2008, p. 58).

Assim, embora as transformações e reformas no ensino perpassem toda a comunidade escolar e se expandam para as demais esferas, elas se efetivam por meio de agentes inseridos e afetados por um dado contexto sociocultural. Ao se transformarem, esses agentes transformam seu contexto. Neste sentido, o ISD enfatiza que a escola é um local oficial para o desenvolvimento de mediações formativas. Em relação aos objetivos de ensino de LE, as OCNEM-LE (2006) reiteram a pertinência dessa mediação formativa nas palavras de Morin:

A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.(MORIN, 2000, p. 20 *apud* OCNEM- LE, 2006, p. 88).

Nessa mesma linha de raciocínio, acreditamos que conhecer as rupturas, desequilíbrios e contínuas reorganizações históricas no percurso metodológico inicial, que possibilitaram a reforma do ensino e do pensamento, contribuirá para algumas reflexões e, quem sabe, futuras reelaborações teórico-metodológicas que este trabalho aspira propiciar. Assim, voltemos um pouco no tempo, ou mais precisamente no início do século XX, no Brasil. Nesse período, o ensino de línguas clássicas, implantado na época do Brasil império, ainda tinha muito mais prestígio do que as línguas estrangeiras modernas (LEs) e, por isso, para que as LEs pudessem ser oficialmente implantadas nas escolas, tinham que adotar a mesma metodologia de ensino das línguas clássicas. Essa tentativa inicial de inserção resultou em inúmeros métodos de ensino. O primeiro método denominou-se *método de gramática e tradução* e teve essa designação em função de sua aplicação centrar-se na tradição clássica, em que os alunos eram forçados a adquirir conhecimento sobre o sistema linguístico do idioma estrangeiro por meio de exercícios de gramática e cujo objetivo era apenas o de traduzir textos de uma língua para outra.

Posteriormente, uma série de críticas provocou a derrocada do método de gramática e tradução. Elas se fundavam, principalmente, no fato de que apenas uma elite tinha acesso à educação básica e o ensino das línguas era realizado por um enfoque humanista clássico.

As críticas abriram um leque para uma série de indagações quanto à aplicação dos procedimentos de ensino de uma língua morta ser inadequada ao ensino de uma língua viva. No mesmo plano, questionava-se também a utilização da língua materna para ensinar a língua alvo, em detrimento de uma abordagem comunicativa, em que a língua seria vista como um instrumento de comunicação e não como um objeto de estudo em si mesmo.

Essas abordagens modificaram muito os objetivos de ensino de línguas vivas, propondo, dessa forma, um novo método para se estudar as LEs: *o método direto*. Esse método visava o uso ativo da LE, especialmente na sua oralidade, e não mais à compreensão da estrutura gramatical da língua escrita. Ou seja, a gramática devia ser ensinada de maneira indutiva, por meio de muitos exemplos práticos, e a tradução não mais considerada uma prática importante.

Embora o método direto tenha alcançado destaque na Europa desde o final do século XIX, no Brasil, só foi reconhecido por ocasião da reforma educacional do

ministro Francisco Campos, em 1931, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas. Contudo, a falta de professores proficientes nas LEs modernas, a falta de recursos didáticos aliada a um número inadequado de aulas impossibilitaram a aplicação do método direto, propiciando uma mera reprodução das práticas de ensino inspiradas nos modelos clássicos, o que prevaleceu (ou prevalece) nos anos seguintes.

Em 1935, a professora Maria Junqueira Schmidt lança o livro *O ensino científico das línguas modernas*, tratando de lançar bases mais científicas ao método direto. Entretanto, com o fortalecimento do culto à ciência nas décadas seguintes, propiciou-se o nascimento de um novo método para o ensino de LI, *o método audiolingual*. Durante a segunda guerra mundial, os Estados Unidos se depararam com a necessidade de instruir os soldados, de forma rápida e eficiente, em línguas ditas “exóticas”, como o japonês e o chinês. Para atingir seus objetivos, o exército criou um programa de treinamento linguístico e fechou convênio com universidades. O objetivo era a proficiência em conversação, pois durante muitos anos o ensino americano fora baseado no ensino de leitura, apesar da existência do Método Direto, o qual era limitado às escolas de línguas. Neste sentido, foram desenvolvidos programas de ensino nos quais os soldados tinham que ouvir e reproduzir inúmeras vezes palavras e frases no idioma estrangeiro. Neste método, o foco incide novamente na oralidade em detrimento da língua escrita.

Um expoente desta época foi o linguista americano Leonard Bloomfield que desenvolveu programas de treinamento como parte de pesquisa linguística na universidade. O método do exército durou dois anos, mas através da mídia e da própria comunidade acadêmica pensou-se aplicar os princípios deste método ao ensino em geral. Havia um grande número de estudantes estrangeiros que precisavam aprender inglês nos Estados Unidos e, dessa forma, foi criado um instituto para formar professores na universidade de Michigan para atender a esta demanda. A língua era ensinada através da repetição, dos *drills*, dos modelos básicos de sentença, que eram memorizados pelos alunos através da repetição estímulo-resposta. Esta influência vai se estender pelo mundo afora, a outros países.

O método Audiolingual nasce então com base no estruturalismo americano, na análise contrastiva e na psicologia behaviorista em meados de 1950. Acreditava-se que estes pressupostos teóricos forneceriam a base científica para elaboração de um método de ensino de língua estrangeira. A análise contrastiva pretendia contribuir para o ensino

de língua estrangeira ao comparar as estruturas da língua materna e da língua alvo e esperava poder prever os erros que surgiriam, como também, estabelecer estratégias para fazer frente a isto, preparando materiais de ensino adequados. A psicologia behaviorista, essencialmente antimentalista, considerava o ser humano como um repertório de comportamentos, entre eles o linguístico.

A partir da década de 1970, o método foi bastante criticado demandando uma reformulação profunda no ensino de inglês. O movimento iniciou-se na Europa, num contexto em que, além das novas abordagens como a *teoria funcional da linguagem* e a *pedagogia crítica* passarem a dominar as discussões acadêmicas, a paulatina unificação dos países europeus também exigia melhorias no ensino de línguas. Nessa conjuntura de teorias e necessidades desenvolveu-se o *método comunicativo*, que chegou ao Brasil em 1978, quando jovens linguistas aplicados voltaram ao país depois de concluir seus estudos de pós-graduação na Inglaterra (LEFFA, 1999).

Como o nome sugere, o método visa o desenvolvimento da competência comunicativa na língua estrangeira, ou seja, da capacidade do aluno de interagir em situações reais de comunicação, fazendo uso do idioma-alvo. No método comunicativo, a gramática passa a subordinar-se a outras dimensões da comunicação verbal, como a dimensão interacional.

No Brasil, o movimento comunicativo é muito ligado ao linguista aplicado José Carlos Paes de Almeida Filho, que foi um dos jovens pesquisadores que trouxeram as ideias comunicativistas da Inglaterra em 1978. O professor Almeida Filho passou a questionar o próprio conceito de método ao criticar sua tendência excessivamente prescritiva que levaria o professor a simplesmente executar procedimentos preestabelecidos, sem considerar as condições específicas de cada situação de ensino. Por isso, Almeida Filho traz para o Brasil um novo conceito de abordagem aplicado às metodologias de ensino, que é mais amplo do que a ideia do método e compreende apenas os princípios gerais que norteiam a prática de ensino. Vejamos como Almeida Filho define a *abordagem comunicativa*:

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões mobilizadoras para ações subsequentes. (ALMEIDA, 1993 *apud* BOLOGNINI, 2008, p.13)

A nosso ver, a observação quanto à terminologia *método* feita por Almeida Filho é bastante pertinente para propiciar a ampliação do olhar do pesquisador para as teorias que subjazem aos métodos que, por sua vez, tratam apenas de elaborações subjetivas provenientes dessas teorias. Citamos, por exemplo, a distinção entre o método direto e o método áudio-lingual, propiciada apenas pelo fundamento teórico do behaviorismo. Nesta perspectiva, uma das vantagens do conceito de abordagem é justamente que ele não determina os procedimentos a serem adotados em sala de aula, oferecendo, dessa maneira, mais autonomia ao professor na hora de preparar uma aula voltada para os interesses e necessidades da turma.

Ponderando ainda sobre abordagem, passamos a apresentar, a seguir, a abordagem instrumental e suas implicações no panorama atual de ensino de línguas estrangeiras, como uma continuação do percurso histórico do ensino de línguas iniciado nesta seção.

1.1. A abordagem instrumental para o ensino de línguas

Com o objetivo de sinalizar as tendências do contexto em que se desenvolve nossa pesquisa, nesta seção discorreremos brevemente sobre o modelo instrumental comumente adotado para o ensino de línguas, e sua relação com o ensino de língua inglesa no ensino médio, sobretudo no ensino integrado a uma modalidade profissionalizante, como é o nosso caso. Em função de nosso contexto institucional remeter a um ensino com finalidades profissionalizantes, torna-se pertinente esclarecer os equívocos referentes aos objetivos de ensino do modelo instrumental, tanto por parte dos aprendizes quanto de seus professores. Esclarecemos, entretanto, que não pretendemos nos aprofundar nas discussões relacionadas ao modelo instrumental, mas apenas oferecer um panorama geral do modelo, no âmbito global e local.

Em função de sua característica primordial, que é atender as necessidades do aprendiz em consonância com sua área de atuação profissional, atual ou prospectivamente, o inglês instrumental vem sendo cada vez mais difundido no mundo globalizado e cada vez mais requerido no contexto escolar, inclusive no Ensino Médio. Focalizando as necessidades dos aprendizes/profissionais, seja num sentido mais amplo em que se requer o domínio de um conjunto de habilidades, seja para um fim mais específico em que se requer apenas uma ou duas habilidades para desempenhar

eficazmente uma tarefa, os teóricos da abordagem instrumental (ROBINSON, 1980; KENNEDY E BOLITHO, 1984; HUTCHINSON E WATERS, 1987, entre outros), desenvolvem materiais didáticos direcionados para atender a aprendizes/profissionais nas diversas esferas do mercado de trabalho.

Essas diferentes necessidades, segundo Vian Jr. (1999), culminaram numa ampliação da questão terminológica: o inglês para negócios (*English for General Business Purposes/EGBP*), objetivando atender as necessidades mais globais, sobretudo da classe empresarial. E para atender as ramificações mais específicas do setor empresarial, surge o inglês instrumental para negócios (*English for Specific business Purposes/ESBP*).

A partir desse cenário, apresentaremos a seguir algumas das definições do Inglês Instrumental mais comumente utilizadas por teóricos e práticos da área, as implicações e consequências dessa abordagem aplicada ao ensino médio e uma visão mais atualizada dessa vertente. Para nos referirmos ao Inglês Instrumental, utilizaremos o termo ESP (*English for Specific Purposes*), assim denominado pelos teóricos da abordagem instrumental citados acima.

1.1.1. Breve histórico do ensino de inglês instrumental

O termo *inglês instrumental* é parte de um movimento pedagógico de línguas estrangeiras denominado *língua para fins específicos* (*Language for Specific Purposes*), cujo foco incide nas necessidades específicas do aprendiz para o desempenho de tarefas comunicativas. De acordo com Swales (1995 apud VIAN JR., 1999), o ensino de inglês instrumental surge oficialmente em 1962, com a publicação do artigo *Some measurable characteristics of modern scientific prose*, de C.L. Barber (1962). Dois anos mais tarde, objetando Swales, Bloor (1997, apud VIAN JR., op. cit.) retifica que não foi no século 20 que se ouviu falar em inglês instrumental pela primeira vez, e cita duas publicações³ que comprovam sua tese. Corroborando Swales, Howatt (1984 apud VIAN JR, op. cit.), em sua história do ensino de inglês, assinala os anos 60 como o

³ A primeira publicação citada por Bloor é um manual de ensino de 1415 destinada a mercadores de lã, que incluía diálogos utilizando uma quantidade significativa de palavras técnicas associadas à indústria de lã. A segunda publicação, datada de 1480 na Inglaterra, inclui em sua introdução: *Quem com este livro aprender, poderá empreender ou negociar de uma ponta a outra* [Who with this book shall learn may well enterprise or take in hand merchandise from one land to another], o que indica a preocupação com as necessidades do negociante que viajava e o inglês que seria utilizado para esse fim.

período em que o ensino instrumental começa a ser reconhecido como atividade vital na área de ensino de inglês como segunda língua e/ou como língua estrangeira, inclusive, com a publicação dos primeiros livros de inglês instrumental.

No Brasil, o movimento instrumental surgiu no final da década de 70, visando atender às necessidades dos alunos do programa de mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua da PUC-SP. Nessa ocasião, foi desenvolvido em âmbito nacional, o Projeto Ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras, culminando mais tarde, na criação do Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura (CEPRIL) e na publicação do periódico *The ESPecialist* (CELANI, 1978 apud VIAN JR, 1999.), além de render diversas pesquisas relacionadas ao assunto, fornecendo subsídios para o ensino de outras línguas como o francês e o português instrumentais.

1.1.2 Definições de inglês instrumental

Uma das questões pontuais ao se falar sobre o ensino de ESP diz respeito à sua terminologia, culminando sempre numa série de indagações quanto à falta de clareza do termo. Para discutir esta questão, traremos alguns textos da área provenientes de estudos feitos a partir de 1980, quando inúmeros trabalhos e pesquisa sobre o assunto começaram a ser desenvolvidos. Em ordem cronológica, apresentaremos os textos de Robinson (1980), Kennedy & Bolitho (1984), Hutchinson & Waters (1987), Strevens (1988), Robinson (1991) e Dudley-Evans & St John (1998).

Em seu trabalho de 1981, no capítulo intitulado *Definitions of ESP (Definições de inglês para fins específicos)*, Robinson (1981 apud VIAN JR. op. cit.) apresenta algumas mudanças ocorridas na área de ensino de inglês instrumental, e fornece a seguinte definição para ESP:

Um curso de inglês para fins específicos tem um propósito e é direcionado para o desempenho bem-sucedido de papéis ocupacionais e educacionais. É baseado em uma análise rigorosa das necessidades dos aprendizes e deve ser ‘sob medida’. (...) É possível que tenha uma duração limitada. Os alunos frequentemente são adultos e os níveis de competência variados (tradução nossa)⁴ (ROBINSON, 1981, p.13, apud VIAN JR. 1999).

⁴ Texto original em língua inglesa: “An ESP course is purposeful and is aimed at the successful performance of occupational or educational roles. It is based on a rigorous analysis of students’ needs and should be ‘tailor-made’. (...) It is likely to be of limited duration. Students are more often adults and may be at any level of competence,” (ROBINSON, 1981 p.13 apud VIAN JR. 1999)

Conforme observamos, Robinson procura definir inglês instrumental a partir de suas características, estabelecendo como a principal delas o foco dado aos propósitos do aprendiz. Essa maneira de produzir uma definição a partir das características do curso será também empregada nas definições seguintes. Isso porque o grande problema para se construir uma definição de inglês instrumental está relacionado à incompreensão de suas propriedades.

Buscando aprofundar um pouco mais nos propósitos e propriedades do curso de inglês instrumental, Kennedy e Bolitho (1984 apud VIAN JR, 1999) trazem a seguinte definição:

ESP tem suas bases na investigação dos propósitos do aprendiz e na série de necessidades comunicativas que surgem a partir desses propósitos. Essas necessidades servirão como guia para o desenvolvimento de materiais do curso. O tipo de inglês a ser ensinado, bem como os tópicos e temas escolhidos para processar o ensino, basear-se-ão nos interesses e necessidades do aprendiz (tradução nossa)⁵ (KENNEDY E BOLITHO, 1984, p. 3, apud VIAN JR, 1999).

À semelhança de Robinson, os autores acima apontam os propósitos do aprendiz como a causa primeira da abordagem instrumental, modificando, dessa forma, a visão de língua como conjunto de regras para um conjunto de funções inerentes aos propósitos do aprendiz de ESP.

Outra definição relevante de ESP baseia-se numa analogia entre o ensino de inglês e uma árvore, onde Hutchinson e Waters (1987 apud VIAN JR, 1999) apresentam o ESP como sendo um dos ramos do ensino de inglês como língua estrangeira (*English as a Foreign Language - EFL*), e assim, fornecem uma definição a partir do que *não* consideram ser inglês instrumental:

ESP deve ser visto como uma abordagem e não como um produto. ESP não é um tipo de linguagem particular ou produto, nem consiste em um tipo particular de material de ensino. Compreendido de forma apropriada, trata-se de uma abordagem de aprendizagem de língua, na qual é baseada na necessidade do aprendiz (HUTCHINSON E WATERS, 1987, apud VIAN JR op. cit.).

⁵ Texto original em língua inglesa: “ESP has its basis in an investigation of the purposes of the learner and the set of communicative needs arising from those purposes. These needs will then act as a guide to the designs of course material. The kind of English to be taught and the topics and themes through which will be taught will be based on the interests and requirements of the learner.” (KENNEDY AND BOLITHO, 1984, p.3 apud VIAN JR. op. cit.)

Ao apresentar ESP como uma abordagem e não como um produto, os autores acima retomam o princípio básico do inglês instrumental apontado nas definições anteriores, o foco nas necessidades do aprendiz. Nesta perspectiva, Hutchinson e Waters (1987, apud VIAN JR.,1999) prosseguem evidenciando que não se deve pensar a abordagem instrumental como um conjunto de regras gramaticais ou em um tipo de linguagem preestabelecida para um público sem conhecer suas especificidades, ou antes, de questionar-se “por que esse aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira” (HUTCHINSON E WATERS, 1987, apud VIAN JR, op. cit.).

Outra definição dada para ESP deriva de Strevens (1988 apud VIAN JR, op. cit.), na qual se propõe a resumir a natureza, as potencialidades e as limitações do inglês instrumental 20 anos depois de seu aparecimento. Sua definição para ESP subdivide-se em duas categorias, compreendendo as características absolutas e as características variáveis de ESP, quais sejam:

1. Características absolutas:

ESP consiste no ensino de língua inglesa, no qual é

- desenvolvido para suprir as necessidades do aprendiz
- relacionado ao conteúdo (isto é, em seus temas e tópicos) de disciplinas, ocupações e atividades particulares
- centrada na linguagem apropriada para estas atividades em sintaxe, léxico, discurso, semântica, etc., e análise deste discurso
- divergente do inglês para fins gerais.

2. Características variáveis

ESP pode ser, mas não obrigatoriamente

- restrito quanto às habilidades a ser aprendidas (ex.: apenas leitura)
- não ensinável a partir de qualquer metodologia pré-definida (tradução nossa)⁶ (STREVEN, 1988, p.1-2 apud VIAN JR, 1999).

No final da década de 90, Dudley-Evans e St John (1998 apud VIAN JR, 1999) revisam as definições de ESP feitas por Hutchinson e Waters (1997 apud VIAN

⁶ Texto original em inglês:

1. Absolute characteristics:

ESP consists of English language teaching which is:

- designed to meet specified needs of the learner;
- related in content (i.e., in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities;
- centered on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, etc., and analysis of this discourse;
- in contrast with “General English”.

2. Variable characteristics:

ESP may be, but is not necessarily:

- restricted as to the language skills to be learned (e.g., reading only)
- not taught according to any pre-ordained methodology (STREVEN, 1988, p. 1-2)

JR, op. cit.), Strevens (1988 apud VIAN JR, op. cit.) e a de Robinson (1991 apud VIAN JR. 1999), na tentativa de compor sua própria definição. Com este objetivo, Dudley-Evans e St John (1998 apud VIAN JR, op. cit.), iniciaram a formulação de sua definição refletindo sobre a distinção entre a metodologia de ESP e inglês geral, caracterizando, por fim, a metodologia de ESP como aquela em que o professor é considerado um consultor enquanto o aprendiz mantém seu *status* de especialista. Nesta visão, inferimos que o papel primordial do professor de ESP é atuar como consultor linguístico do conhecimento técnico do aluno.

A partir dessas considerações, Dudley-Evans e St John (1998 apud VIAN JR, op. cit.) apresentam sua definição de ESP, baseadas nas mesmas categorias de Strevens (1988):

1. Características absolutas:

- ESP é desenvolvido para suprir as necessidades do aprendiz;
- ESP faz uso de uma metodologia implícita e atividades das disciplinas a que se destina;
- ESP é centrado na linguagem (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados para estas atividades.

2. Características variáveis

- ESP pode ser relacionado a/ ou designado para disciplinas específicas;
- ESP pode usar, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente da aplicada no ensino de inglês em geral;
- ESP é provavelmente apropriada para adultos, seja em instituições de nível superior ou em uma demanda profissional. Contudo, ESP pode ser aplicado a aprendizes de nível secundário;
- ESP é geralmente designado para aprendizes de níveis intermediários ou avançado. A maioria dos cursos de ESP assume que o aprendiz possui um conhecimento básico do sistema linguístico, porém, pode ser utilizado com iniciantes.
- não ensinável a partir de qualquer metodologia pré-definida (tradução nossa)⁷ (DUDLEY-EVANS E ST-JOHN, 1998, p.3, apud VIAN JR, op. cit.).

⁷ Texto original em inglês:

1. Absolute characteristics:

- ESP is designed to meet specific needs of the learner;
- ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves;
- ESP is centered on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.

2. Variable characteristics:

- ESP may be related to or designed for specific disciplines;
- ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English;
- ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level;
- ESP is generally designed for intermediate or advanced students.

Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners. (DUDLEY-EVANS E ST-JOHN, 1998 apud VIAN JR, op. cit.)

Conforme observamos na definição acima, Dudley-Evans e St John optam pelas características apontadas por Strevens, porém excluem a palavra *conteúdo* apresentada na segunda característica absoluta de Strevens. Na concepção dos autores, “esse item lexical pode provocar a falsa impressão de que ESP relaciona-se sempre a um conteúdo disciplinar específico” (DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998 apud VIAN JR., 1999 p.3). Vejamos, abaixo, um quadro sinóptico das características de ESP, construído a partir das concepções dos autores citados nesta seção:

Quadro 1 – Quadro sinóptico das características de ESP

Características absolutas	Características variáveis
<ul style="list-style-type: none"> - centrado nas necessidades do aprendiz; - direcionado ao conteúdo específico do tema trabalhado; - utiliza uma metodologia em consonância com as atividades do tema trabalhado; - centrado na linguagem, habilidades, discurso e gêneros relacionado às atividades do tema abordado. 	<ul style="list-style-type: none"> - relacionado a disciplinas específicas - restrito a uma habilidade específica requerida pelo aprendiz; - designado para adultos em nível avançado - utiliza uma metodologia diferenciada do inglês para fins gerais.

Com base no quadro acima, elaborado a partir das definições mencionadas nesta seção, podemos assinalar três traços distintivos para o ensino de inglês instrumental, a saber, a análise das necessidades, os objetivos claramente definidos e o conteúdo temático específico.

No contexto brasileiro, as principais discussões sobre o que é inglês instrumental ocorreram a partir dos textos de Holmes (1981), nos quais o autor apenas enfatiza as ideias do Projeto Nacional de Inglês Instrumental (CELANI, 1978 op. cit.). Em seus textos, Holmes (1981, apud VIAN JR, op. cit.) enumera três aspectos que estimulam a elaboração de uma metodologia em inglês instrumental: (i) o fracasso do inglês convencional, (ii) o efeito do modismo “inglês instrumental” e (iii) o papel do professor.

Apesar do grande número de estudos e pesquisas realizadas sobre ESP no Brasil, a partir dos meados dos anos 80, ainda não há uma definição clara dos objetivos e metodologia do inglês instrumental por parte de professores e elaboradores de cursos de ESP. Segundo Robinson (1991 apud VIAN JR.1999), não é possível produzir uma definição universal aplicável a ESP, em função da diversidade de elementos envolvidos, tais como, o surgimento de novas necessidades no contexto profissional, a inclusão de

novas tecnologias, etc. Por esta razão, não pretendemos apresentar conclusões definitivas sobre a abordagem de inglês instrumental utilizada no Brasil, mas fazer algumas considerações sobre as bases que fundamentaram inicialmente o ensino de inglês instrumental e como este ensino tem se processado atualmente.

Conforme apontado por Holmes anteriormente, uma das razões para o surgimento de ESP em nosso contexto foi o fracasso do inglês convencional. Em função do enfoque primordial da vertente instrumental voltar-se para as necessidades profissionais de aprendizes num mundo cada vez mais globalizado, tem aumentado a demanda por material didático de inglês instrumental. No contexto em que se processa nossa pesquisa, por exemplo, essa demanda torna-se cada vez mais vigente por parte dos aprendizes por se tratar de um curso de Ensino Médio integrado a uma modalidade profissionalizante. Entretanto, não se pode dizer que isso ocorra apenas no contexto da rede de ensino profissionalizante, uma vez que, com o advento das OCNEM-LE (2006) reiterando o que diz artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB), recomenda-se que nas escolas de ensino médio em geral vigore uma proposta de ensino voltada para a preparação para o trabalho.

Ainda sobre o contexto profissionalizante, tendo em vista que no Brasil esta modalidade encontra-se em alta, ressaltamos que os aprendizes de cursos profissionalizantes tendem a ter necessidades cada vez mais específicas, que não são, por vezes, contempladas nos livros didáticos. Segundo Vian Jr (1999), essa realidade fez surgir o ensino centrado no que se convencionou chamar *performance skills*, ou seja, o ensino focado em habilidades que o profissional já desempenha em língua materna.

Associando essa tendência aos problemas inerentes à metodologia clássica de ensino de *inglês instrumental*, houve uma ampliação do estudo empírico de situações específicas. Em consequência disso, a grande quantidade de estudos⁸ publicados nas últimas décadas apontam para uma transmutação desses estudos sobre *inglês instrumental* para a preocupação primordial com o ensino de gêneros do discurso. Possivelmente, essa transmutação se deva à crença de que o ensino de gêneros atende mais especificamente às necessidades do aprendiz que tem que utilizar gêneros específicos de acordo com a situação.

⁸ Vian Jr. (1999) resalta os trabalhos de Streavens (1988), Johns e Dudley-Evans (1991), Johns (1993), Tickoo (1994), Dudley-Evans e St John (1996), Swales (1990).

Esta mudança de direção se explica pelo fato de a metodologia clássica de ensino de *inglês instrumental*, tal como é entendida, utilizar-se na maioria das vezes de uma didática que não contempla os princípios básicos da linguística pós-estruturalista, a qual considera a significação dos enunciados como construção processual e contextual.

Nessa perspectiva, percebe-se que, boa parte dos livros didáticos produzidos nos anos 80 e 90, utiliza uma metodologia voltada para a decodificação passiva dos textos, baseada nas semelhanças entre o inglês e o português, através dos cognatos, sem levar em conta o *locus* produtivo do texto. Algo que tem se repetido em função de os próprios alunos recorrerem a elementos que lhes são familiares no momento de interpretar um texto em LI.

Na tentativa de minimizar esses problemas, observados também em nosso contexto, consideramos uma alternativa produtora para essas questões, alinharmos nossa proposta pedagógica de ensino de LE a dos gêneros textuais, sem, contudo, menosprezar as demandas da abordagem de ESP, pelo contrário, adicionar outras fontes na tentativa de supri-las ainda mais. Para este fim, introduzimos na seção seguinte a principal dessas fontes, a saber, as significativas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de línguas.

1.2. Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de línguas

Como um *continuum* da história das abordagens de ensino de línguas, porém mais recente, nesta seção desenvolveremos a perspectiva interacionista sociodiscursiva (ISD), desenvolvida por Bronckart (2003-2006) e Schneuwly e Dolz (1998), proveniente do campo da psicologia da linguagem e da didática das línguas, uma das mais representativas vertentes interacionistas, cujas abordagens têm trazido grandes contribuições para o ensino de línguas nas escolas brasileiras. No Brasil, o Dr. Jean-Paul Bronckart é conhecido como o idealizador do ISD em função do conjunto de sua obra em torno do que se costuma denominar de Ciência do Humano. Seu arcabouço teórico tem provocado um diálogo constante entre pesquisadores brasileiros (CRISTÓVÃO E NASCIMENTO, 2005; MAGALHÃES, 2004; MACHADO, 1998, 2004 dentre outros), que alinham seus estudos aos do ISD.

Embora boa parte do trabalho de Bronckart dedique-se ao ensino de língua materna, neste estudo, adaptaremos nossa proposta à sequência didática para aplicá-lo ao ensino de inglês como língua estrangeira. A viabilidade e pertinência da adaptação são amplamente percebidas em diversos trabalhos (construção de SD para o ensino de leitura em LE - Cristóvão 2005b; Cristóvão 2002a, dentre outros) em que os pesquisadores aplicam suas perspectivas teóricas em consonância com o gênero abordado, com as demandas do contexto sociocultural ou com as especificidades da língua em foco, como é o nosso caso. Nesse sentido, no Brasil essas pesquisas trouxeram grandes contribuições provenientes da aplicação do fundamento teórico de Bronckart para as abordagens de ensino de língua estrangeira, sobretudo da língua inglesa.

O ISD, segundo Petreche (2008), é uma abordagem transdisciplinar que dialoga com a filosofia, sociologia, psicologia e, no campo linguístico, recebe influências de estudiosos como Bloomfield (1993), Culioli (1990, 2002, 2005), Volochinov (1929/1977) e Bakhtin (1978, 1984). A base epistemológica do ISD vem de Vygotsky (1934/1997), que explica a ontogênese⁹ do humano integrando elementos semióticos e sociais. Ao construir sua episteme, Vygotsky estuda a filosofia de Spinoza, Hegel, Max e Engels. Daí a natureza transdisciplinar do ISD.

Os estudos em ISD no Brasil iniciaram-se na década de 90 no Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e, dada sua relevância na área de educação, atualmente, esses estudos têm sido desenvolvidos, de forma mais abrangente, por diversos núcleos de pesquisa espalhados pelo Brasil. Segundo Machado e Cristóvão (2005), embora haja diversidade de gêneros de texto e contextos sociais, essas pesquisas têm um ponto em comum, sua perspectiva de intervenção na educação, imediata ou prospectivamente. Em geral, essas pesquisas aplicam-se ao processo de ensino e aprendizagem de português como língua materna (dentre outros MACHADO, 1998; LOUSADA e ABREU-TARDELLI 2004a; 2004b; 2005a; 2007), ou ainda para o de francês e o de inglês como línguas estrangeiras (CRISTÓVÃO 2002a) ou para a atividade de formação (dentre outros, MACHADO 1998; MAGALHÃES 2004; CRISTÓVÃO 2002b e 2005a). Segundo Machado (2005), conforme o foco, as pesquisas agrupam-se nos seguintes tipos:

⁹ Desenvolvimento humano desde a concepção até a idade adulta (definição de Cristóvão, 2008).

- as de foco nas *ferramentas* de ensino, com o levantamento de características de gêneros, a construção de *modelos didáticos de gêneros* ou a análise e avaliação de materiais de ensino;
- as de foco no aluno, com a análise de seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem e com a avaliação de suas *capacidades de linguagem* em relação a um determinado gênero, visando-se planificar ou avaliar atividades de ensino;
- as de foco no professor em formação ou no formador de professor, com o levantamento de representações sobre a *situação* particular em que se encontram; com o confronto entre representações prévias e ações afetivamente realizadas e com a identificação das relações entre *textos prescritivos, planificadores e avaliativos* a as *ações efetivamente realizadas*;
- as de foco na interação professor-ferramenta-aluno, com a análise da sala de aula ou a avaliação de experiências didáticas voltadas para o desenvolvimento da compreensão de textos, para o letramento inicial ou para a apropriação de gêneros orais;
- as de foco na interação professor em formação (ferramenta)-formador, com a análise de sessões reflexivas e de outros tipos de situações de formação.

Nesta pesquisa nos ocupamos das questões levantadas no segundo grupo, em consonância com a proposta intervencionista do ISD no ensino de língua inglesa como língua estrangeira: investigar como a compreensão leitora pode atuar facilitando o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno em relação ao gênero *blog*. Assunto que será detalhado adiante.

Outro ponto em comum entre muitos pesquisadores brasileiros é o fato de aliarem suas pesquisas ao aporte teórico de Schneuwly e Dolz (1998) que propõem as sequências didáticas a partir da concepção de linguagem de Bronckart (2003), que a concebe como forma de interação entre elementos semióticos e sociais para produção do discurso. Segundo o psicólogo, a linguagem está intimamente relacionada às questões referentes ao desenvolvimento humano. Assim sendo, como defende também Machado (1998), tratar de linguagem é tratar de questões relacionadas ao próprio desenvolvimento, e na perspectiva intervencionista do ISD, é uma forma de agir em prol dele.

Sempre em busca de uma teoria que amplie suas abordagens para uma *ciência do humano*, Bronckart propõe um estudo psicossociológico das condições de emergência e de funcionamento do pensamento consciente humano. De maneira acintosa, Bronckart (2003) concebe que essa análise de natureza psicossociológica é condição fundamental para legitimar os procedimentos e validar os resultados de pesquisas sobre o desenvolvimento humano.

Por se tratar da própria materialização das ações verbais, o texto, definido por Bronckart (2003) como *unidade comunicativa*, constitui-se o objeto de análise do ISD. Entretanto, mesmo que do ponto de vista metodológico o texto seja instituído como objeto de análise inicial dos trabalhos de Bronckart (2003-2006) e Schneuwly e Dolz (1998), há sempre a busca de um objetivo maior que a análise de textos. Isso pode ser percebido quando, mais tarde, a palavra texto desaparece para dar lugar à expressão *ação de linguagem*. A substituição do termo serve ainda para ampliar o campo de estudo, flexibilizando a inter-relação com outras ciências para um estudo mais detalhado das operações de linguagem que constituem a ação de linguagem materializada no texto.

Na mesma linha de raciocínio, agora com finalidades didáticas, o ISD considera que o objeto de ensino seria as operações de linguagem necessárias para as ações de linguagem que, mobilizadas, constituem as capacidades de linguagem.

Tendo em vista essas capacidades de linguagem, o ISD inicialmente estava voltado para a testagem de sequências didáticas para a criação de um modelo teórico que desse conta das abordagens práticas de ensino, sem contudo, propor modelos estanques como os antigos métodos citados anteriormente.

Num segundo momento, tratou de se concentrar em aperfeiçoar o modelo inicial partindo de uma releitura das bases filosóficas que sustentavam a teoria, retomando as teses de Saussure na questão do papel dos signos na emergência da consciência humana, e das condições de produção e características da atividade de linguagem no quadro do desenvolvimento humano. Para fornecer uma visão mais clara das bases que fundamentam as sequências, apresentaremos a seguir o modelo original proposto por Schneuwly e Dolz (2004) e os objetivos esperados, nesta pesquisa, com o uso de uma SD desenvolvida sob o mesmo fundamento. A esse respeito, antecipamos que o escopo de nossa SD visa não apenas o conhecimento do gênero *blog*, mas uma leitura crítica (OCNEM, 2006) quanto aos seus componentes e propósitos.

1.3. As sequências didáticas: letramento em gêneros textuais

Nesta seção, apresentaremos o modelo didático utilizado na pesquisa e discorreremos sobre a relevância de uma SD na perspectiva de *letramento* apontada nas OCNEM-LE (2006). O gênero *blog*, transposto na SD, será tratado como oriundo de uma situação de *letramento cultural*, ou seja, como sendo mais emergente de uma revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente do que de uma revolução tecnológica propriamente dita (CRYSTAL, 2001, *apud* MARSCUSCHI, 2005, p.199). Neste sentido, proporemos a modelização didática do gênero digital *blog* como um *artefato cultural* (MILLER, 2009), que demanda uma prática social da leitura e da escrita e, portanto, um *instrumento* para agir socialmente. Assim, quando tratamos a SD como um processo de letramento *em/ e a partir dos* gêneros, referimo-nos ao ensino dos usos sociais do gênero *blog*, e ao seu desenvolvimento em novas situações de comunicação. Para fazermos essa transposição didática e viabilizarmos o letramento, utilizaremos a proposta de SD de Schneuwly e Dolz (2004) a qual descreveremos em detalhes nesta seção.

Segundo Soares (2007), o termo letramento não se restringe mais apenas à habilidade de ler e escrever, mas às práticas sociais concretizadas por meio da leitura e da escrita. Em consequência das diferentes práticas sociais que emergem a cada dia, em diferentes contextos, o termo letramento está sendo empregado em sentido amplo, abrangendo “às variedades terminológicas como letramento científico, letramento visual, novo letramento, letramento midiático e etc”. A esse respeito, Dionísio (2005, p.159) afirma que:

na atualidade, uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.

A nosso ver, nesta citação, Dionísio traduz o sentido de variedades terminológicas para múltiplas fontes de linguagem, incorporando as variedades de letramento numa espécie de engrenagem em favor da inclusão. Nesse entendimento, enfatizamos a estreita relação que há entre a nossa proposta de letramento em *blog* e os objetivos de inclusão mencionados nos documentos oficiais da educação. Ao referir-se

às múltiplas fontes de linguagem, Dionísio chama a atenção para outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das que se aprendem tradicionalmente na escola. Nessa perspectiva, as mensagens em forma de imagens contidas nos *blogs* podem ser claramente um exemplo dessas múltiplas fontes de linguagem negligenciadas pela escola, impedindo os alunos de perceberem-nas como componentes da informação. Por esta razão, nas OCNEM-LE (2006) já se utiliza o termo *multiletramento* (COPE e KALANTZIS,2000, *apud* OCNEM-LE, 2006, p.106) numa tentativa de enfatizar as abrangentes e múltiplas fontes de linguagem que constituem a variedade de letramentos. Reiterando Dionísio, reproduzimos abaixo o que dizem as OCNEM-LE:

Quando antes nos referimos a uma ‘alfabetização’ de uma linguagem tecnológica, que é nova, e de uma comunicação, que se renova em face das variadas modalidades dessa linguagem (como as interligações entre o verbal e o visual, entre texto e imagem, que ampliam as possibilidades de cada meio envolvido), e quando descrevemos o usuário dessa comunicação como aquele que também é produtor dessa linguagem, tínhamos em mente os conceitos de letramento e multiletramento para o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas regulares (OCNEM-LE, op. cit.)

Conforme percebemos, as OCNEM-LE recomendam o multiletramento com o objetivo de evitar que as formas de linguagem focalizadas nas atividades de leitura e escrita sejam tratadas de forma dissociada. Nesse sentido, asseveramos que a escola precisa adotar uma prática pedagógica que trabalhe essas formas de linguagem como uma engrenagem, que permita ao aluno se apropriar cognitivamente dessa rede de informações e utilizá-las para seus propósitos.

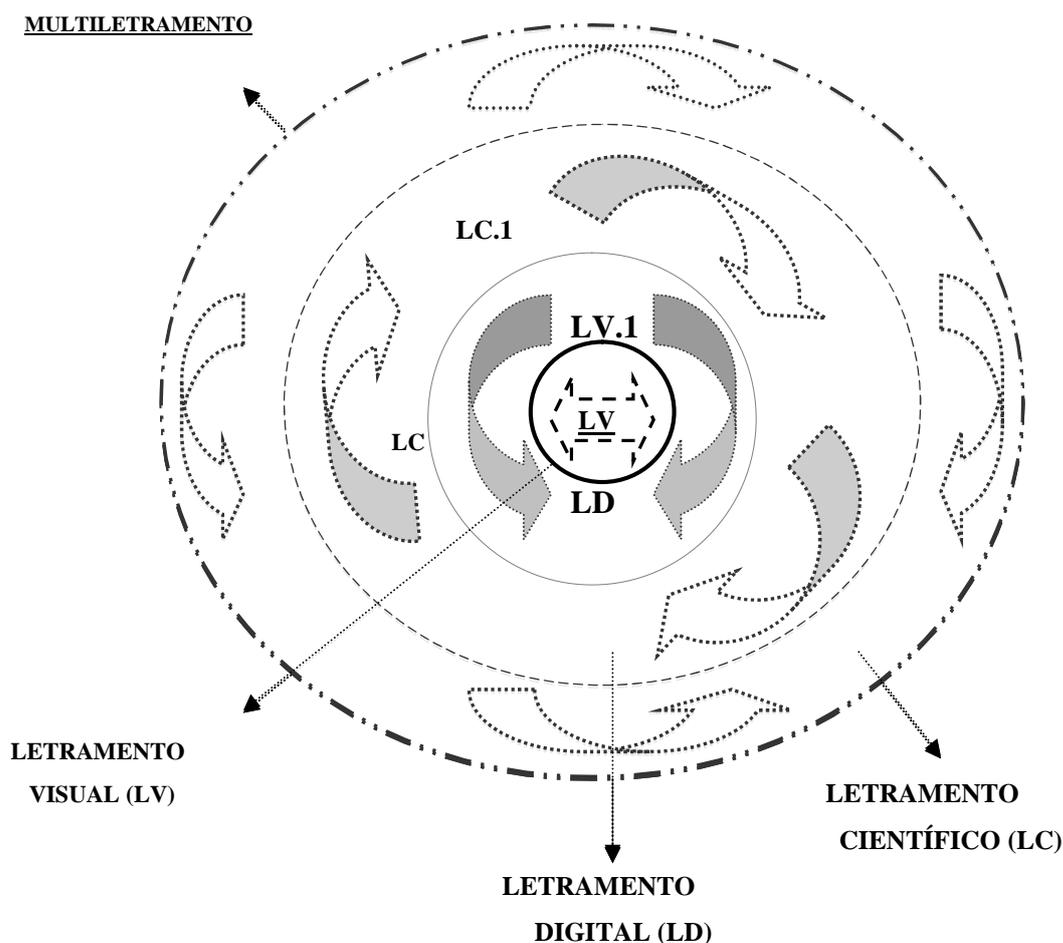
Nessa linha de raciocínio, consideramos que o multiletramento se concretiza primordialmente na mente dos letrandos¹⁰, podendo ocorrer de forma diferente em cada um deles, dependendo do conhecimento e dos usos diversos que fazem dessas informações. Em consonância com esta concepção, vislumbramos nas sequências didáticas propostas por Schneuwly e Dolz (2004) uma maneira de concretizar o multiletramento preconizado pelas OCNEM-LE. Isto pode ser inferido quando os

¹⁰Cunhamos o termo letrando, neste trabalho, para nos referirmos àquele que está sendo letrado.

autores definem as SDs como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 97).

Para ilustrar o modo como o letramento ao expandir-se para multiletramento é apreendido pelo letrando, elaboramos uma figura a partir desse conceito trabalhado nas OCNEM-LE e da proposta de Schneuwly e Dolz, conforme demonstramos a seguir:

Figura 1 – Multiletramento



Conforme tentamos ilustrar na figura 1, o multiletramento trata, no geral, do processo de letramento sociocognitivamente constituído a partir da apropriação das diferentes formas de linguagem por que circulam os gêneros, reaproveitando e adaptando os gêneros, por meio dessas formas de linguagem, para servirem a diferentes propósitos, nos mais diversos contextos. Desse modo, pautado por exigências e necessidades sociais, o letrando transpõe os conhecimentos de LV, gradativamente (LV.1), para LD; que, retomando o processo contínuo de letramento, evolui para LC. A esse respeito, reiteramos que nos referimos a um exercício

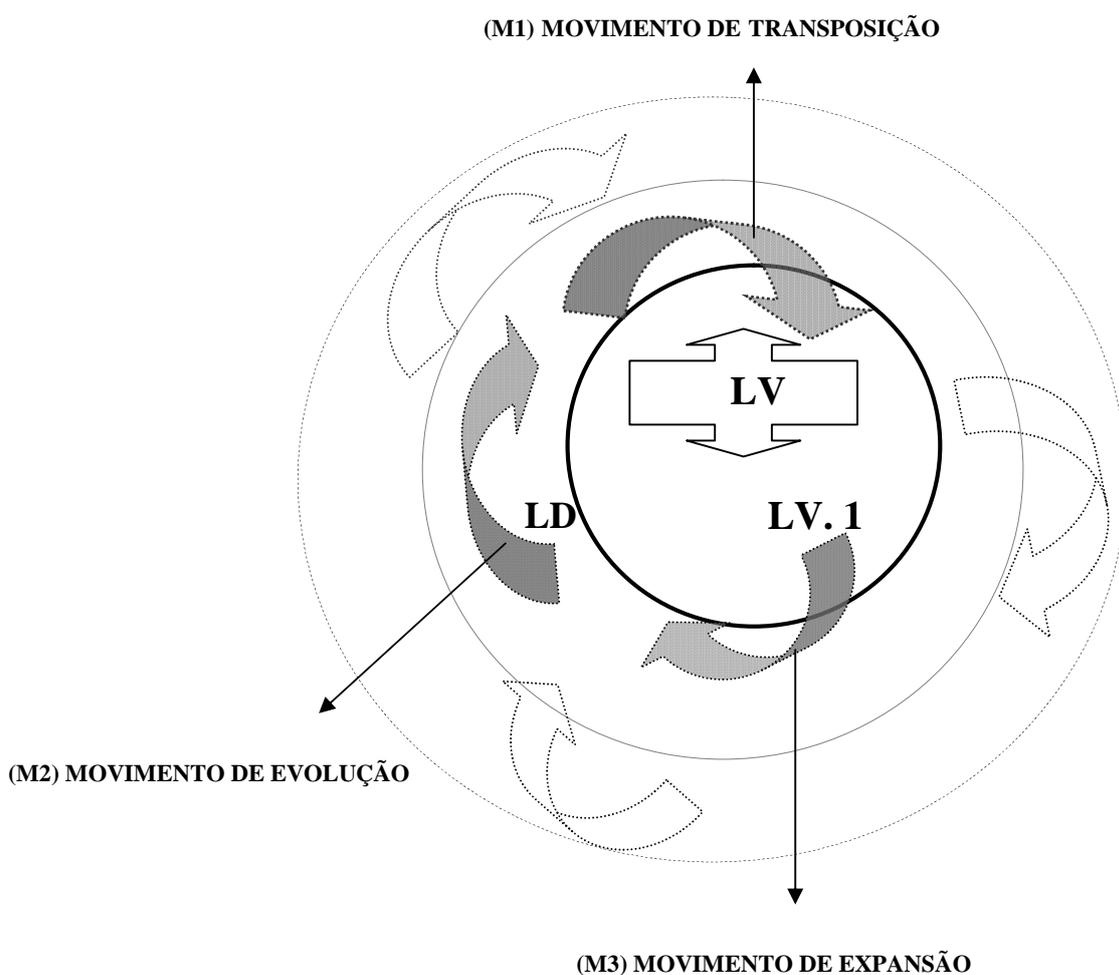
sociocognitivo de adaptação e, por conseguinte de evolução, de conhecimentos, realizado pelo *letrando*. Nessa compreensão, em LV ocorre um movimento de expansão do letramento para adequar-se aos propósitos do letrando; em LV.1 ocorre o processo de disseminação e cristalização das novas configuração do gênero, ou seja, a utilização das formas de linguagem de LV em outras esferas sociais, pelo letrando.

Por meio desta ampliação de LV para LV.1 e, posteriormente de LV.1 para LD, o *letrando* se dá conta da rede que compõe os letramentos e que esta expande-se num processo evolucionário contínuo. Ao descrevermos esse processo, esclarecemos que não estamos prescrevendo uma nova concepção para o letramento, mas ponderando sobre o que acontece na mente dos letrandos durante o letramento e como este se expande para o multiletramento. Acreditamos que, prospectivamente, essa reflexão poderá contribuir para criar novas possibilidades de trabalho com a leitura que contemple as diferentes formas de linguagem e circulação de um gênero. Em outras palavras, esperamos que essa reflexão sirva para consolidar um letramento integrador que adapte os conhecimentos e propósitos estabelecidos pela escola às necessidades dos alunos.

Em consonância com esta concepção, a abordagem sociocognitiva de Berkenkotter e Huckin (1995 apud MILLER, 2009, p.95) defende que os gêneros mudam constante e gradualmente em resposta às necessidades *sociocognitivas* particulares dos usuários. Ou seja, ao ampliar as formas de linguagem e utilização de um gênero, o multiletramento conduz o letrando para o domínio de novos gêneros. Sobre isso, Miller (2009) reitera que os gêneros originam-se não somente de mudanças em situação, contexto e cultura, mas também de outros gêneros, num processo evolucionário, provenientes do esforço consciente de indivíduos para preencher uma necessidade não satisfeita previamente.

Para clarificar ainda mais, propomos uma particularização da figura acima com outra ilustração a seguir:

Figura 2: Movimentos do multiletramento



Na tentativa de explicarmos a figura acima, tomemos como exemplo o processo de letramento no gênero *e-mail*. Há pouco menos de uma década, a carta era o meio utilizado para a comunicação entre empresas e pessoas que moravam distantes, mas na medida em que as novas tecnologias foram sendo desenvolvidas, a carta foi sendo substituída pelo e-mail, principalmente, pelo imediatismo de nossas relações atualmente. Embora o aparecimento do gênero e-mail tenha ocorrido muito rapidamente, é possível observar os movimentos demonstrados na figura acima. A primeira ação do *letrando* é perceber a finalidade em comum de ambos os gêneros: transmitir uma mensagem escrita. Essa constatação dá início a M1, quando ocorre a transposição de conhecimento dos componentes da estrutura composicional da carta, tais como a data, a saudação inicial e final. Num segundo momento, o *letrando* se dá conta das possibilidades de escrita e usos desse gênero na Internet, tais como a

rapidez da comunicação, a possibilidade de enviar a mesma mensagem a vários receptores ao mesmo tempo sem ter que se deslocar até ao correio, permitem ao *letrando* assimilar, cada vez mais, a diferenciação entre os dois gêneros, propiciando o letramento. Estabelecidas as diferenças entre a carta e o e-mail na mente do leitor, ocorre M2, pois agora o letrando consegue demarcar as formas de linguagem e o uso adequado de ambos os gêneros, no caso do e-mail, o uso de *emoticons*, arquivos de imagem e vídeo para transmitir a informação de forma mais dinâmica.

O último movimento, o M3, ocorre quando o letrando utiliza o gênero para atender suas necessidades específicas, tornando-se cada vez mais letrado nesse gênero a medida que o adapta às novas formas de linguagem e de circulação. Nesse ínterim, o letrando, conseqüentemente, entra em contato com novos gêneros. A partir daí, cada vez que o letrando sentir necessidade traçará o mesmo percurso, adequando e expandindo o conhecimento do gênero e o evoluindo para outros, a esse *continuum* dominamos multiletramento.

Partindo dos microcomponentes da esfera dos letramentos, as capacidades mobilizadas, para alcançar os macrocomponentes, a apropriação do gênero, Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) fornecem um procedimento para realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero específico. Assim, com base em Schenuwly (2004, p.24) quando afirma que a apropriação de um gênero “é um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes (aqui configurado como multiletramento), que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta suas ações”, diremos que as SDs visam o letramento em/e a partir dos gêneros textuais em esferas específicas.

Em relação à transposição didática do gênero *blog* e nosso objetivo de letramento, Schneuwly e Dolz (2004) observam que quando um gênero entra no contexto escolar, além de apresentar-se como instrumento de comunicação, ele também é transformado em um objeto de aprendizagem. Nessa crença, os autores partem para a criação de um modelo que contemple as inúmeras práticas sociodiscursivas de nossa sociedade e a partir delas estabelecem estratégias de ensino das modalidades retóricas requeridas nessas ações de linguagem. Para tanto, Schneuwly e Dolz evitam o viés da tipologia textual clássica para trabalhar leitura e escrita. Segundo eles, a tipologia clássica não dá conta de todo o escopo social dos textos, limitando-se ao mero estudo da organização textual.

Partindo dessa compreensão, Schneuwly e Dolz (2004) entendem que o modelo ideal deve emergir do contexto de produção, ou seja, da situação concreta para a elaboração das sequências didáticas. Para eles, no ensino convém identificar as demandas do contexto de produção e iniciar o trabalho com as sequências a partir das ações verbais praticadas e requeridas neste contexto. Dessa forma, a relevância atribuída pelo aluno ao gênero trabalhado em sala, advém de sua utilidade como elemento de comunicação nas esferas sociais no qual está inserido. Nesse sentido, o aprendiz se sentirá motivado a estudá-lo, uma vez que será um instrumento que lhe permitirá agir no seu meio social. Esse princípio encontra-se amplamente apontado nos documentos oficiais, cuja justificativa para se desenvolver o ensino sob a ótica dos gêneros textuais é proporcionar o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas a partir da relação entre texto e contexto e suas implicações sociais, para que os alunos reconheçam a funcionalidade dos conteúdos e das atividades trabalhadas em sala de aula para sua vida social. Tese reiterada a seguir:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça suas necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (PCN-EF, 1999, p. 30).

Percebe-se, nessa citação, que os autores dos PCN entendem que a interação pela linguagem compreende a efetiva concretização das práticas sociais, o que vem ao encontro do modelo das sequências didáticas como forma de letramento em gêneros textuais proposta pelos autores supracitados.

Entretanto, ao transpor os gêneros sociais para o contexto escolar há que se fazer algumas adaptações respeitando as possibilidades dos aprendizes e os objetivos de natureza ética que a escola estabelece para o ensino. A esse respeito, Cristóvão (2005) acrescenta que é importante esclarecer aos alunos que somente ficcionalmente o gênero continua o mesmo.

Retomando Schneuwly e Dolz, quanto à finalidade das SDs, percebe-se que “uma sequência didática tem, especificamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo assim, escrever ou falar de uma maneira mais

adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2007). Com este intuito a estrutura de base de uma SD constitui-se de: *a) uma apresentação inicial* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, tendo em mente a produção de um texto correspondente ao gênero trabalhado, a saber, a *produção inicial*; *b) os módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios visando trabalhar de maneira sistemática e aprofundada os problemas evidenciados na execução dos exercícios, e *c) a produção final*, que consiste na elaboração final do gênero, colocando em prática os conhecimentos adquiridos progressivamente nos módulos trabalhados. Apresentamos, a seguir, uma figura ilustrando a estrutura da SD proposta pelos referidos autores:

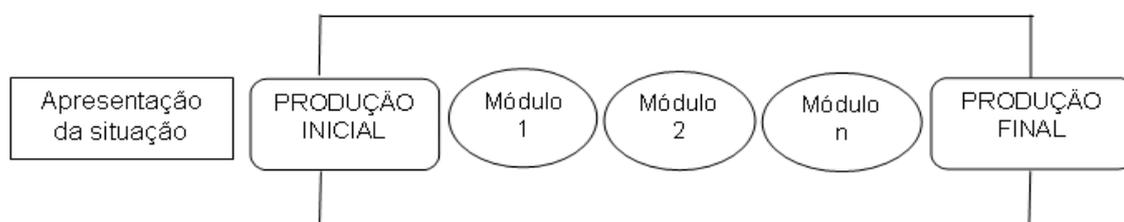


Figura 3: Sequência didática de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004)

Segundo Marcuschi (2005), para cada gênero trabalhado, pode-se trazer variações e observar a multiplicidade de formas de produzi-lo. Assim, dentro do esquema da SD ilustrada acima, procuramos adaptar as especificidades e variações do gênero *blog* para tornar o aluno letrado neste gênero em LI.

Ao passar para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, retomaremos a uma discussão mais aprofundada sobre a proposta de Schneuwly e Dolz (op.cit), levantando questões importantes por meio de indicadores apontados na análise. Asseveramos contudo, que não temos a pretensão de fornecer respostas acabadas neste trabalho, mas uma releitura sobre o fundamento do ISD ancorada nos principais textos de seus autores nucleares e atestada pela aplicação de SDs em sala de aula. Trataremos também sobre a relevância e os critérios de escolha do gênero trabalhado nesta pesquisa e as ações relativas à transposição deste gênero para o ambiente escolar, como objeto e instrumento de ensino segundo apontam Schneuwly e Dolz (op.cit.)

1.3.1 Capacidades de linguagem: um meio para compreensão do processo de leitura em LI

Para provermos uma justificativa plausível quanto à escolha das capacidades de linguagem como categorias de análise do nosso objeto de estudo, é mister relembrarmos a abordagem de leitura que adotamos. Embora só aprofundemos esta questão no capítulo seguinte, antecipamos que nossa visão de leitura está ancorada na perspectiva teórica do ISD (BRONCKART, 2003; 2006), quando esta é vista como prática social e em que a construção de sentido ocorre em um contexto determinado; mais adiante, essa visão é incorporada à teoria do letramento crítico preconizada nas OCNEM (2006). Nesta concepção, considera-se que todo texto é produzido e/ou compreendido em uma dada situação de interação e que as práticas de linguagem do leitor só podem ser realizadas por meio da utilização de suas capacidades de linguagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998 - 2004).

As capacidades de linguagem, por sua vez, são definidas por Schneuwly e Dolz (1998) como um conjunto de operações de linguagem requeridas numa dada ação de linguagem, ou seja, são os conhecimentos e as experiências do leitor mobilizados para construir o sentido do texto. Nessa perspectiva, o ISD considera as operações de linguagem como sua unidade de análise, e não os gêneros; entretanto, Schneuwly e Dolz asseveram que os gêneros textuais são “um *me gainstrumento*, que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Ao compreender as capacidades de linguagem como atividades indispensáveis para a realização de ações de linguagem, Schneuwly e Dolz (1998) classificaram-nas em três ordens: a capacidade de ação (CA), a capacidade discursiva (CD) e a capacidade linguístico-discursiva (CLD). Essa classificação feita pelos autores tem como objetivo tornar as capacidades ensináveis por meio de sequências didáticas.

A primeira capacidade definida pelos autores é a CA. Segundo eles, esta capacidade refere-se à forma como o aprendiz adapta as características e o conteúdo referencial do gênero à nova situação de comunicação em que está envolvido. Esta adaptação é o meio pelo qual o aprendiz encontra de agir no contexto compartilhado pelos falantes. E uma vez que essa adaptação acontece na mente do aprendiz, trata-se de uma atividade inicialmente particular, proveniente das representações que esse aprendiz construiu de suas interações. Nesse entendimento, Schneuwly e Dolz (1998) descrevem

a seguir, três tipos de representação envolvidos na mobilização das operações que constituem a CA:

Independente da complexidade da ação [...] essas capacidades [referindo-se às capacidades de ação] implicam três tipos de representação:

- a) representações relativas ao meio físico onde se realiza a ação (o lugar e o momento onde o texto é produzido, a presença ou ausência dos receptores)
- b) representações relativas à interação comunicativa: a posição social dos participantes, o lugar social onde se realiza a interação, o objetivo da interação
- c) conhecimentos de mundo armazenados na memória e que podem ser mobilizados na produção de um texto.

Dito de outra forma, a CA diz respeito ao enfrentamento da situação na qual o aprendiz mobiliza e avalia seus recursos disponíveis para prosseguir na ação de linguagem. Esses recursos subjazem às representações acima classificadas por Dolz e Schneuwly (op. cit).

Nesse entendimento, os autores defendem que a CA é a mais importante, por ser a primeira capacidade que o indivíduo desenvolve ao se tornar capaz de realizar interações verbais em contextos de comunicação compartilhados (SCHNEUWLY; DOLZ, 1998).

A segunda capacidade apontada por Schneuwly e Dolz é a CD, concebida pelos autores como aquela que possibilita ao leitor, selecionar os recursos adequados para agir na situação de linguagem. Essa seleção, segundo Bronckart (2003), está relacionada à infraestrutura geral de um gênero textual, no qual se constitui de variantes discursivas, sequências textuais encaixadas e justapostas. Todavia, é importante ressaltar que a CD é precedida pela CA, ou seja, a articulação da CA ocorre quando o aprendiz compreende a situação de linguagem e ativa o conhecimento a respeito do gênero para só então, acionar a CD com o intuito de selecionar os componentes apropriados do gênero e efetivar a ação de linguagem em consonância com a situação de comunicação.

Enquanto a CD está relacionada à infraestrutura geral do gênero textual, a CLD, a terceira capacidade de linguagem considerada pelos autores acima, ocupa-se dos componentes relacionados à arquitetura interna do texto, referindo-se mais especialmente aos aspectos linguísticos envolvidos na produção do gênero. Neste

sentido, os autores consideram quatro tipos de operações envolvidas: a) operação de textualização: incluem-se as operações de conexão, operações de coesão nominal e operações de coesão verbal; b) operação de construção de enunciados: incluem-se os aspectos intrínsecos do contexto físico que podem ser resgatados pela memória discursiva, tal como a entonação; c) vozes enunciativas: operações de identificação das vozes enunciativas presentes no texto e as expressões de modalizações utilizadas pelo autor do texto; d) escolhas lexicais: relacionam-se à articulação das palavras no texto, levando em conta as variações semânticas, as propriedades sintáticas e fonológicas precisas para a construção do texto.

Com esta breve explanação das categorias de análise de nossa pesquisa, concluímos nossa perspectiva compreendendo as capacidades de linguagem como um conjunto de capacidades organizadas em três níveis, ocorrendo de forma engrenada, ou seja, sendo utilizadas concomitantemente em qualquer ato comunicativo (LABELLA-SÁNCHEZ, 2008 p. 207). Neste sentido, ao analisarmos os dados no capítulo 4, consideraremos como atividades da CA o conjunto de operações mobilizadas pelos aprendizes para *o enfrentamento da situação comunicativa*. Para classificar as atividades da CD, observaremos *quais os recursos que foram selecionados* para iniciar a ação de linguagem, e por fim, para classificar os recursos inerentes à CLD, mais especificamente os recursos linguísticos, avaliaremos *como os aprendizes executaram a ação* de linguagem referente ao gênero *blog* e como a compreensão leitora dos aprendizes atuava durante a atividade de leitura e produção textual.

Embora pareça incoerente a divisão das capacidades de linguagem, para fins de sistematização, é mister que analisemos as capacidades requeridas na produção do gênero em consonância com as etapas de letramento do gênero *blog* realizadas por meio da sequência didática. Neste sentido, demonstramos a seguir um quadro com as propriedades do gênero digital *blog* (MILLER, 2009; KOMESU, 2005) e as capacidades conjecturadas para as etapas de produção do gênero.

Tabela 1 : Capacidades requeridas no gênero *blog*

PROPRIEDADES DO BLOG	CAPACIDADES REQUERIDAS	OPERAÇÕES DE LINGUAGEM
Conteúdo	CA + CD + CLD	Conhecimento básico de informática; escolha do conteúdo com base no conhecimento prévio do assunto; organização sequencial do conteúdo; identificação dos papéis sociais do emissor e receptor; representações quanto ao lugar da produção e a pertinência social atribuída à ação
<i>Template</i> ¹¹	CA + CD	Conhecimento intermediário de informática; critérios de escolha do <i>template</i> em consonância com o público alvo; conhecimento dos conteúdos típicos do <i>blog</i> e as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos
Estilo (estilo filtro; estilo <i>blog</i>)	CA + CD + CLD	Seleção lexical; mecanismos coesivos; mecanismos enunciativos; recursos de conexão (concordância nominal e verbal, pontuação, usa de modalizadores, etc.); conhecimento da terminologia utilizada nos <i>blogs</i>

¹¹ Embora este termo possa ser entendido como *modelo*, no campo da informática há um uso específico para o termo *template*. Desse modo, optamos por mantê-lo em língua inglesa para fins de contextualização.

2. Leitura e produção de textos e o ensino de LE

Neste capítulo, apresentaremos inicialmente algumas conceptualizações para a atividade de leitura defendida por linguistas como Smith (1989 apud CARREL 1998), Totis (1991), Ur (2002), Miller (2009) e outros. Na sequência, descreveremos os modelos de atividades de leitura (em 2.1), nos quais trataremos mais detalhadamente o modelo de Goodman (1985,1988), conhecido como *top-down* (em 2.1.1), o modelo *bottom-up* proposto por Gough (1985) (em 2.1.2) e o modelo Interativo de Rumerlhart (1985) (em 2.1.3). Posteriormente, traremos as abordagens de leitura e produção de textos preconizada nos documentos oficiais (em 2.1.4) e discutiremos, à luz dos documentos, sobre os modelos de leitura vigentes em nosso contexto. Traremos também algumas abordagens sobre o *blog*, o gênero escolhido para trabalharmos a leitura em língua inglesa em nossa sequência didática.

Na concepção de diferentes linguistas (CARREL, 1998; GOODMAN, 1973 e outros), algumas abordagens quanto ao problema de aprendizagem da língua inglesa por falantes não nativos, apontam questões relacionadas à leitura como um fator determinante no fracasso no ensino de LI, por se tratar da habilidade mais requerida dos aprendizes. Essas abordagens vão desde as práticas pedagógicas utilizadas por professores de LI, a questões profundas de ordem social.

Segundo Totis (1991), leitura é um processo comunicativo complexo, no qual a mente do leitor interage cognitivamente com o texto. Nesta visão, percebe-se que o texto é construído a cada leitura condicionada às circunstâncias do contexto em que se insere o leitor e, portanto, desprovida de um sentido único, preestabelecido pelo autor do texto, mas uma demarcação dos sentidos possíveis.

Para Smith (1989 apud CARREL 1998), a leitura não é uma atividade meramente visual. A informação visual é obviamente necessária, mas não absoluta. É necessário primariamente, ativar a informação prévia do tema abordado. Segundo ele, é possível decodificar um texto e, mesmo assim, não entendê-lo por se tratar de uma informação desconhecida, isto porque o significado não está embutido ou inscrito totalmente no texto oral ou escrito, mas é proveniente da interação entre leitor e autor via texto, onde ambos constituem-se e são constituídos através desse encontro e confronto de

significados gerados em interação de cada qual com seu mundo. Esse processo de negociação de significados, por sua vez, amplia as chances de compreender e ser compreendido na e pela interação.

Ampliando a concepção de Totis e Smith, Ur (2002) argumenta que a construção de sentido ocorre através da combinação dos processos ascendente (*bottom-up*)¹², que decodifica as palavras, frases e sentenças do texto, para através do processo descendente (*top-down*)¹³, nossas expectativas e conhecimento prévio acionados, construir o nosso próprio esquema de compreensão do texto. Para justificar sua concepção, Ur (op. cit.) afirma que ambos os processos são arbitrários se operados separadamente, pois, se por um lado o processo ascendente propõe uma interpretação com base apenas na literalidade do texto, orientado pelo conhecimento meramente linguístico das marcas gráficas que o constitui, do outro lado, o conhecimento descendente propõe uma interpretação pautada apenas na capacidade de criação e apropriação do leitor, ignorando por completo os marcadores linguísticos que conferem coerência ao texto.

Em Miller (2009), temos uma discussão de cunho social para a questão da leitura, aqui já ancorada na teoria dos gêneros textuais. Segundo ela, a leitura deve servir de guia para as ações de linguagem do aprendiz em situações de comunicação. Neste sentido, Miller (op. cit.) atribui o sucesso da comunicação à possibilidade dos participantes compartilharem uma mesma resposta retórica para situações sociais semelhantes. Isso garante ao participante autoconfiança para interagir, bem como possibilidade de ampliar seu conhecimento de *gêneros primários* para os *gêneros secundários*¹⁴. Nisto consiste a natureza social da leitura de um gênero textual, um elo entre o conhecimento espontaneamente adquirido nas interações sociais e o conhecimento articulado por meio das práticas pedagógicas escolares.

Ampliando a ação da leitura para a concepção dos gêneros textuais, concebemos que, por meio da interação com o outro o ser humano se constitui sujeito quando utiliza a linguagem para expressar sua visão de mundo, elaborada a partir de sua leitura crítica

¹² Modelo de leitura desenvolvido por Gough (1985).

¹³ Modelo de leitura desenvolvido por Goodman (1985, 1988), dentro do enquadre teórico da psicolinguística.

¹⁴ Bakhtin fornece as bases relevantes sobre os gêneros, e estabelece a distinção entre (G1) gêneros primários (os enunciados espontâneos e não planejados basicamente, os diálogos do cotidiano); e (G2) gêneros secundários (comunicação mais complexa, planejada, como o romance, o teatro, o discurso científico, e outros, sendo mais presente na escrita).

da realidade. Direcionado pelo gênero, esse sujeito está instrumentalizado para agir socialmente por meio da linguagem conforme as exigências do meio que está inserido.

Nesse aspecto, vemos que leitura e escrita são indissociáveis e que não há embates em relação à relevância de uma sobre a outra; há, entretanto, uma certa concorrência sobre qual precede qual. A esse respeito, as OCNEM (2006) ressaltam que a atividade de leitura precedendo a atividade de escrita, em vários contextos, serve como estímulo para o leitor-consumidor assumir o papel de leitor-produtor. Além disso, pode prover legitimidade à produção textual desse leitor, cujas concepções não são construídas a partir da abstração superficial de conceitos alheios, mas em interação constante e contínua com conceitos inter-relacionados e bem estruturados que agora constituem sua própria concepção.

Por esse viés, concebemos que, inicialmente, o sujeito se empreende a conhecer as diversas concepções e leituras que se realizam a sua volta para, posteriormente, posicionar-se sobre elas, sob pena de assumir uma visão estreita e deturpada da realidade. Assim, nosso entendimento baseia-se em que, por meio da articulação da leitura formulamos nossa própria visão, que é modificada sempre que afetada por uma nova experiência de leitura, ou seja, pelo contato com novos gêneros textuais.

Sobre isso, admitimos que, ao longo da pesquisa, tivemos, por diversas vezes, a necessidade de certificar e reconstruir nossa própria concepção à luz de leitores-produtores mais autorizados que nós, evidenciando que a interação com o outro é a condição para a elaboração de nossas concepções. E como consequência, a mesma razão que nos impulsiona a ler, qual seja, a elaboração de uma concepção própria, leva-nos de volta à atividade de leitura, mas agora com questionamentos mais profundos e direcionados. Assim, dizemos que a motivação da escrita é a leitura e a leitura por sua vez, instigada pela escrita. Em outras palavras: dizemos que a atividade de leitura é estimulada por perguntas e a produção escrita incitada por respostas que acreditamos ter; respostas exigidas por um outro.

Nessa perspectiva de respostas como motivação e exigência para a escrita, compreendemos que, para que os recursos linguísticos e certas estruturas formais sejam acessíveis ao leitor, o produtor deve manter interação com a realidade deste leitor. E, nesse sentido, acreditamos que gênero é o palco dessa interação que poderá prover o

aprendiz com o entendimento de que o saber é conhecimento adquirido, renovado, reciclado, editado socialmente para adequar-se à realidade.

Nesse sentido, para evidenciar a estreita relação entre o mundo da cognição e o mundo da vida como elemento fundamental no processo de cognição, Schneuwly (1998) propõe um ensino pelo viés dos gêneros textuais. Segundo ele, os gêneros textuais projetam a cultura social para dentro do currículo escolar ao utilizar textos “autênticos”, ou seja, textos que circulam fora da escola e são produzidos em contextos sociais reais e, portanto, os mais adequados para inserir o mundo da vida no mundo da escola, ou vice-versa.

Sobre isso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006) ressaltam que um trabalho de leitura em LE utilizando textos não autênticos, opta por uma leitura cujos tempos verbais são limitados a um conhecimento estrutural e gradativo, isto é, que narram ou descrevem somente no tempo presente ou só no passado, denotando uma narrativa artificial. Assevera ainda que tal atividade trata-se de uma concepção ultrapassada, que não mais condiz com o trabalho de leitura que pretende formar leitores independentes e críticos.

Corroborando as OCNEM, Petreche (2008) reitera que o uso de textos autênticos se apresenta como um fator muito importante na aula de LE, pois a forma como o aluno encara a situação de comunicação ou a situação de uso da língua aprendida é muito diferente e mais positiva do que a verificada em casos nos quais os textos são produzidos ou adaptados para fins didáticos.

Field (1997) considera que há três elementos constitutivos do ato de leitura: o leitor, o texto e a interação entre um e o outro. De acordo com o autor, a maneira como o leitor enfrenta o processo de leitura depende de diversas variáveis: (i) a influência do modo como a leitura foi introduzida para o leitor e as experiências de leitura que ele teve no passado; (ii) a influência da família que modelou a atitude do leitor frente a leitura; (iii) a influência do sistema educacional no qual os leitores podem compartilhar valores comuns ou, ao contrário, estar em contato com valores diferentes de diferentes comunidades; (iv) diferenças nos estilos individuais de características; (v) conhecimento prévio que os leitores trazem para um texto, incluindo seus valores e experiências de vida.

Embora as pesquisas sobre leitura tenham nos fornecido e ampliado diferentes concepções sobre o ato de ler, tratar sobre o tema leitura com um propósito específico, como é o nosso caso, depende, em grande parte, do viés teórico assumido para trabalhá-la. Em função disso é que optamos pela perspectiva teórica do ISD (BRONCKART, 2003;2006), cujas concepções aproximam-se do Sociointeracionismo defendido pelos documentos oficiais. Essa aproximação legítima e dá condição de proceder essa pesquisa, cuja investigação poderá tanto comprovar o fundamento dos pressupostos teóricos educacionais vigentes no nosso contexto, quanto repensá-los à luz da perspectiva do aprendiz de hoje, que é cada vez mais dinâmico e em interação com a realidade imediata.

A valorização da leitura como possibilitadora dessa interação pode ser observada segundo Cristóvão (2007 apud PETRECHE, 2008), na base teórica que fundamenta o texto dos PCN para o ensino de LE já que “as duas questões teóricas centrais subjacentes aos PCN são: uma visão sociointeracional de linguagem e de aprendizagem” (op. cit., p.40). Segundo a autora, espera-se que o aprendiz seja um coparticipante social e construa socialmente conhecimentos, por meio de sua interação com o texto. Do professor, espera-se que saiba valorizar isso no aluno, além de buscar mais simetria nos processos interacionais, valorizando a cognição e a metacognição na construção de procedimentos interacionais.

Outro fator que tem ampliado a concepção da leitura, viabilizando uma atualização mais dinâmica de conhecimentos, é a tecnologia, mais particularmente, a Internet que, aliada aos conhecimentos exigidos nos exames vestibulares e a outras exigências sociais, tem propiciado um estreitamento entre a leitura e o ensino de língua estrangeira (LE), sobretudo da língua inglesa.

Ancorados na concepção de leitura na perspectiva do ISD que, por sua vez, é amplamente influenciada pelos pressupostos teóricos bakhtinianos, conceberemos a atividade de leitura como prática social, em que a língua é marcada sócio-historicamente, e os textos têm por objetivo produzir sentidos e exigir uma “atitude responsiva” de seu leitor, como apontado por Bakhtin (2003 apud PETRECHE, 2008, p. 203).

Na tentativa de enfatizar ainda mais o viés bronckartiano, trabalharemos com o entendimento de que todo texto é produzido e/ou compreendido em uma dada situação

de interação e que as ações e práticas de linguagem do leitor só podem ser realizadas por meio da utilização de suas capacidades de linguagem, tal qual postula o ISD.

Com o objetivo de prover uma visão clara sobre as teorias que influenciaram a questão da leitura ao longo da história até ser preconizada como prática social, forneceremos, a seguir, um breve histórico dos modelos prévios de leitura.

2.1. Modelos de atividades de leitura

Conforme mencionamos, nesta seção apresentaremos um panorama geral dos principais modelos de leitura elaborados por pesquisadores preocupados com esta vertente. Esperamos com isso, fornecer subsídios para evidenciar os traços remanescentes desses modelos nas abordagens atuais de leitura.

As pesquisas sobre leitura remontam desde o século XVIII, entretanto a sistematização de modelos dos processos de leitura tem uma história de pouco mais de 30 anos. Isso não quer dizer que os pesquisadores não se preocupavam com todos os aspectos que envolvem o processo de leitura, mas apenas que não havia uma tradição forte que os conduzissem a uma tentativa de conceitualizar o conhecimento e teoria sobre o processo de leitura, com o fim de elaborar modelos. Apesar disso, por diversos fatores, de 1965 até o presente, houve um notável crescimento na construção de modelos de leitura. Certamente, as mudanças que ocorreram em estudos sobre a linguagem e estudos psicológicos dos processos mentais estão entre os fatores que desempenharam um importante papel em elevar a pesquisa sobre leitura a uma estatura mais respeitável. Dentre os modelos elaborados que mais se destacaram encontram-se aqueles centrados na leitura como um ato perceptual, denominados ascendentes (bottom-up); como um processo cognitivo, chamados de descendentes (top-down), e como um processo interativo, ou seja, os dois processos acima ocorrendo simultaneamente ou paralelamente durante o ato de ler.

De acordo com Kato (1987, p. 40-41), os três modelos de leitura podem servir de base para descrever tipos de leitores. Para a autora, o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, mas que comete excessos de predições, esse leitor privilegia o processo descendente. Já o leitor que constrói o significado com base *a priori* nos dados do texto, sem lançar mão de qualquer experiência exterior ao texto,

esse prioriza o modelo ascendente. Um terceiro tipo, ainda de acordo com Kato (1987), pode ser identificado. É o leitor que sabe lançar mão de ambos os processos conforme a exigência da compreensão leitora para processar a leitura. Na concepção da autora, este é considerado o tipo de leitor maduro, pois sabe usar de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente.

Os estudos sobre os modelos de leitura desenvolvidos até o presente servem, a nosso ver, não apenas para identificar tipos de leitores, mas também para indicar tendências emergentes dos hábitos de leitura de uma sociedade. Por meio do estudo dos modelos ancestrais de leitura podem ser reveladas as transformações sociais que modificaram os hábitos de leitura de nossa sociedade, como por exemplo, as que ampliaram a leitura da palavra para a leitura das imagens, as que moldaram o movimento linear dos olhos ao percorrer o texto para o processamento em colunas verticais cercadas por margens e imagens coloridas, tornando complexa e multifacetada a experiência de “ler”, hoje representada pelo hipertexto. Nesse sentido, segundo Samuel e Kamil (*apud* CARREL 1988, p. 26), um bom modelo de leitura tem as seguintes características relevantes: (a) pode sumarizar o passado, (b) pode nos ajudar a entender o presente e (c) pode prever o futuro. Isto porque alguns modelos só são desenvolvidos após uma considerável quantidade de pesquisa ter sido feita e dados de um tópico coletados. Dessa forma, quando um modelo é desenvolvido, ele pode sintetizar muito as informações reunidas no passado. Segundo Leffa (1998), historicamente pode-se dizer, em relação ao percurso das teorias de leitura, que há um movimento que vai de uma ênfase inicial no texto e passa depois para uma ênfase no leitor, chegando por fim a uma ênfase no contexto social. Neste sentido, há uma tendência de classificar as diferentes linhas teóricas da leitura em três grandes abordagens: (1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura da perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e, finalmente, (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.

2.1.1. *Bottom-up*, modelo ascendente de Gough

Gough (1972), em seu famoso artigo de vinte e cinco páginas, intitulado “Um segundo de leitura”, desenvolveu um modelo que pretendia descrever em detalhes o processo de leitura caracterizando-o como uma progressão sequencial e linear ao longo do texto. No primeiro contato do leitor com o texto escrito, ocorre a identificação das letras seguidas pela identificação do som até formar as palavras. A esse respeito, Gough (1985, p.661) argumenta que:

A leitura começa com uma fixação dos olhos. Os olhos do leitor focalizam um ponto levemente recuado do começo da linha, e eles permanecem naquela fixação por 250 milissegundos. Então eles varrerão 1-4 graus do ângulo visual para a direita, em um movimento sagácido, consumindo 10-23 milissegundos, e uma nova fixação começará. Excetuando as regressões e ignorando as varreduras de retorno, esta sequência será repetida por toda a leitura, contando que a leitura continue. Quando a fixação inicial é alcançada, um modelo visual é refletido na retina. Isso estabelece em movimento uma sequência intrincada de atividades no sistema visual, culminando na formação de um ícone.

Nesta proposta, primeiro ocorre o reconhecimento da imagem, em seguida o conhecimento linguístico é acessado para, posteriormente, acessar os significados. Por este prisma, o leitor não encontra outra perspectiva de interpretação que não a do próprio autor do texto. Em função disso, esse modelo ficou conhecido como ascendente ou *bottom-up* justamente por partir das pequenas unidades do texto para a compreensão do todo, ou seja, dos elementos do texto para o leitor.

Na visão de Leffa (1999), o aspecto mais importante na perspectiva textual é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto. O conteúdo não está no leitor nem na comunidade, mas no próprio texto. Por este viés, concebe-se que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significados por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração.

O processo que o leitor poderá usar para extrair esse significado não faz parte dos interesses das teorias ascendentes. A esse respeito, Leffa (1999) explica que, por não poder ser comprovado empiricamente, a atuação da compreensão leitora é vista

apenas como uma “caixa-preta” – um processo mais ou menos mágico, a que Gough (1972) deu o nome de *Merlin*, descrevendo-o como um PWSGWTAU (Place Where Sentences GO When They Are Understood), *Lugar Onde as Sentenças Vão Quando Elas São Compreendidas*.

A grande contribuição desse modelo para o ensino de línguas está em exercícios que enfatizam habilidades gramaticais e o desenvolvimento do vocabulário. Pesquisadores como Carrell (1998) enfatizam a necessidade de se trabalhar elementos locais do texto, incluindo instruções em elementos coesivos (substituição, elipses, conjunções, coesão lexical) e suas funções entre sentenças e parágrafos. Tais instruções, de acordo com Carrel (1998, p. 241), “[...] podem deixar os estudantes conscientes de quais ideias num texto são unificadas por esses elementos coesivos”. Outro aspecto bastante enfatizado pelo processo de decodificação *bottom-up* é a competência lexical. O reconhecimento de palavras é certamente crucial no momento leitura, podendo tornar o texto mais evidente ou obscurecê-lo dependendo do nível vocabular do leitor. Leffa (1999, p. 19), citando Grabe (1991), afirma que a argumentação básica é de que numa análise componencial das diferentes habilidades ou fontes de conhecimento do leitor, a competência lexical é fator crítico da compreensão, suplantando todos os outros componentes, incluindo conhecimento do tópico, domínio da estrutura discursiva, capacidade de síntese e estratégias de monitoração.

Não obstante a contribuições do modelo *bottom-up*, a ênfase dada ao processo linear da leitura, a defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para o acesso ao significado, a valorização das habilidades de baixo nível e a arbitrariedade que limita a atribuição de significados no texto, culminam numa série de críticas à abordagem ascendente.

O modelo *bottom-up* contribuiu para que o teórico Rumelhart (1985) e outros, desenvolvessem um modelo chamado interativo, no qual será apresentado adiante, que agrega tanto as contribuições do *bottom-up* quanto as contribuições do modelo *top-down*, abordado a seguir.

2.1.2 *Top-down*, modelo descendente de Goodman

Enquanto no modelo ascendente o processamento da informação é ativado pelos dados (data-driven) fornecidos no texto, no modelo descendente conhecido como *top-down*, o sentido é construído de modo descendente acionado pelos conceitos (concept-driven). Esses conceitos estão baseados na experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto. Nesse encontro, o leitor lança mão de seu repertório de conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos como, por exemplo, preferências por determinados tópicos, motivação, estilos de leitura e crenças, que o ajudarão a compor o sentido do texto. Em relação ao conhecimento linguístico, as abordagens descendentes não o enfatizam, embora tenha sido reconhecido como necessário e descrito com detalhes por Goodman (1973). Possivelmente, isso ocorra pelo conhecimento linguístico ter sido exaustivamente enfatizado pelas teorias na perspectiva textual e, principalmente, pelas pesquisas da época demonstrarem que o conhecimento textual, com ênfase na estrutura formal do texto, apresentava resultados mais consistentes. Neste sentido, as pesquisas de Allem & Mason (1989) citadas em Leffa (1999, p. 24), mostram que crianças com o conhecimento de gramática adquirido em casa através da leitura de histórias infantis têm mais facilidade na compreensão de leitura mesmo antes de aprenderem a ler. Isso porque os traços formais das histórias infantis (“Era uma vez”, “E foram felizes para sempre”, etc) desenvolvia nas crianças, sensibilidade para apreender a estrutura esquemática da narrativa.

Dessa forma, o conhecimento enciclopédico com ênfase na experiência de vida despertou a atenção maior dos pesquisadores. Segundo Leffa (1999), a ideia é que nas vivências do dia-a-dia, o leitor vai construindo uma representação mental do mundo, resumindo, agrupando e guardando o que acontece num arquivo mental ao que denomina “memória episódica”.

O modelo de processamento *Top-down* foi desenvolvido particularmente por Goodman (1985, 1988) dentro do enquadre teórico da psicolinguística. Em sua visão, Goodman (1998) caracteriza a leitura como “experimental, seletiva e construtiva, como um jogo psicolinguístico de adivinhação, no qual o leitor faz constantes predições, inferências e referências”. Para Goodman (Ibid., p. 12):

a leitura é um processo receptivo da linguagem. É um processo psicolinguístico que começa com uma representação da superfície linguística codificada por um escritor e termina com o significado que o leitor constrói. Há, dessa maneira, uma interação essencial entre linguagem e pensamento na leitura. O escritor codifica pensamento em linguagem e o leitor codifica linguagem em pensamento.

Nesta mesma linha de raciocínio, infere-se que o significado não é uma característica dos textos, mas uma atribuição do leitor; textos, construídos por escritores, são compreendidos por leitores. O significado, por sua vez, está entre texto e leitor, sendo representado pelo escritor no texto e construído do texto pelo leitor. Por conseguinte, a cada leitura processada por um diferente leitor o texto torna-se diferente, pois cada um tem seus próprios esquemas mentais.

O modelo de Goodman, segundo Kleiman (2004, p.29), estipula três tipos de informação, usados simultaneamente no processo:

A informação grafo-fônica que inclui informação gráfica, fonológica, bem como a inter-relação entre ambas; a informação sintática, que tem como unidades funcionais padrões sentenciais, marcadores desses padrões e regras transformacionais supridas pelo leitor; e a informação semântica, que inclui tanto vocabulário quanto conceitos e experiências do leitor.

Considerando que os leitores usam estratégias cognitivas, Goodman (1988) propôs cinco processos cognitivos que são empregados pelos leitores durante a atividade de leitura (1988, p.16):

1. Reconhecimento-iniciação: o cérebro deve reconhecer uma manifestação gráfica no campo visual como linguagem escrita e iniciar a leitura.
2. Predição: o cérebro está sempre antecipando e predizendo enquanto procura ordem e significância para o *input* sensorio.
3. Confirmação: se o cérebro faz predições, deve também procurar verificá-las. Então, ele monitora para confirmar ou não, com *input* subsequente, o que é esperado.
4. Correção: o cérebro reprocessa quando encontra inconsistências ou quando suas predições não são confirmadas.
5. Término: o cérebro termina a leitura quando a tarefa de ler é completada, mas o término pode ocorrer por outras razões: a tarefa não é produtiva; pouco significado está sendo construído, ou o significado já é conhecido, ou a história não é interessante, ou o leitor a considera inapropriada para o propósito particular.

Quando o leitor se empreende nesse exaustivo exercício de leitura e releitura constante, o esforço cognitivo gera reconhecimento, faz predição, confirmação, correção, ativando esquemas que são derivados do conhecimento linguístico do leitor e do seu conhecimento de mundo. Esses esquemas mentais ajudam na interpretação da nova informação e permitem que ela entre e se torne parte do conhecimento já adquirido (ANDERSON E PEARSON, 1988). A interação entre conhecimento velho e novo possibilita a interpretação do texto.

Tal qual no modelo ascendente, o modelo *top-down* também é alvo de críticas, embora conte com a ativa participação do leitor. E é justamente com relação a participação do leitor em que as críticas se fundam. Segundo os críticos da abordagem descendente, ao conferir ao leitor plena liberdade para atribuir sentidos o modelo confere-lhe também liberdade para cometer excessos de predições, o que comprometeria o real significado do texto. O modelo descendente se acomoda facilmente ao leitor fluente, para quem percepção e decodificação são automáticas, mas para os menos proficientes, este modelo não fornece um quadro real dos problemas que tais leitores terão que superar (ESKEY, 1988).

2.1.3 O modelo Interativo de Rumelhart

O modelo interativo proposto por Rumelhart (1985) em sua Teoria dos Esquemas trata de ambos os processos, ascendente e descendente, operando simultaneamente ou paralelamente para processar a informação no texto. Por esta razão, seu trabalho original descreve o modelo de Gough (1972), o modelo de Laberge e o de Samuel (1974). Seu raciocínio lógico, para desenvolver o modelo, parte da crítica aos modelos existentes e se baseia em que, nesses modelos, o processamento da informação tende a ser linear e ter uma série de estágios de processamentos não interativos. Cada estágio de um modelo não interativo faz sua produção independentemente e a passa para o próximo estágio. A esse respeito, Rumelhart (1977) assevera que modelos de processamento linear no qual passam a informação adiante em uma direção apenas e não permitem que a informação contida nos níveis mais altos influencie o processamento de um nível mais baixo, contém sérios problemas. Nesse sentido, o conhecimento prévio, definido de acordo com o contexto social e cultural, e a função de

identificar a adequação dos dados que estão sendo processados durante a leitura são os dois quesitos em que se baseia sua teoria. Por este viés, cada esquema é constituído de dois subesquemas ou subprocessos: *top-down* e *bottom-up*.

Na abordagem interacional, o sentido é construído pelo leitor que aciona seus conhecimentos prévios confrontando-os com os dados do texto. Segundo Carrell (1988), a dependência de apenas um modo de processamento e a negligência de outro constituem a causa das dificuldades de leitura para leitores de segundo língua.

Para Rumelhart (1985), leitura é um processo perceptual e cognitivo de entender linguagem escrita. Segundo o autor, um leitor habilidoso deve ser capaz de fazer uso de “informações sensoriais, sintáticas, semânticas e pragmáticas para ter sucesso na atividade” (op. cit.) de uma forma não linear.

O modelo interativo, segundo Carrell (1988), formaliza por meio da teoria dos esquemas, o papel do conhecimento prévio na compreensão da linguagem. Ao tratar o conhecimento prévio como elemento essencial e constitutivo da cognição durante a atividade de leitura, o modelo de Rumelhart (1985) possui algumas vantagens em relação aos outros dois citados: ele provê uma mais acurada contextualização da *performance* da leitura, assim como provê uma melhor descrição dos dados existentes no uso das estruturas ortográficas e no contexto das sentenças pelos leitores.

Desde a publicação do modelo interativo de Rumelhart, tem havido outros notáveis esforços dignos de menção. Carver (1977 – 1978) forneceu-nos um modelo que retoma o modelo de Gough, e o de Holmes e Singer; o primeiro na questão da ênfase indireta da construção de sentido (ou seja, que vai das letras ao som até encontrar o significado), e os dois últimos, ao enfatizar a evolução empírica de todos os aspectos do seu modelo. Stanovich (1980) desenvolveu uma interessante retomada do modelo de Rumelhart. Kintsch e Van Dijk (1978) construíram um modelo enfatizando compreensão e propondo a exclusão da palavra “identificação” (porque muitos outros modelos, incluindo o de Rumelhart, parecem ter uma tendência pela explicação da palavra identificação). Por volta desse mesmo período, Just e Carpenter (1980) construíram um modelo que explica os processos da compreensão baseado nos estudos do movimento dos olhos.

A despeito das abordagens mencionadas, Marcuschi (2009) procura resumir atualmente a questão da leitura, apontando abaixo alguns aspectos, nos quais considera

consequências de uma ação complexa da linguagem aliada a uma atividade de produção de sentido colaborativa. Assim, em sua concepção:

- 1) *entender um texto não equivale a entender palavras ou frases;*
- 2) *entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior;*
- 3) *entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;*
- 4) *entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos.*

O mesmo autor faz algumas suposições subjacentes dessas consequências, algumas delas discutiremos em tópicos subseqüentes:

- 1) *os textos são em geral lidos com motivações muito diversas;*
- 2) *diferentes indivíduos produzem sentidos diversos com o mesmo texto;*
- 3) *um texto não tem uma compreensão ideal, definitiva e única;*
- 4) *mesmo que variadas, as compreensões de um texto devem ser compatíveis;*
- 5) *em condições socioculturais diversas, temos compreensões diversas do mesmo texto.*

Com base nessa incursão de Marcuschi (2009), observamos que as tentativas de sistematização da leitura têm sido inúmeras, poucas, entretanto, exitosas. Ao conjecturar sobre essas consequências, percebemos a inferência que o autor faz sobre a plurissignificação de um texto, para a qual conceitos como, contexto, sujeito, estilo e gênero textual são fundamentais para apreensão dos sentidos por trás do texto. Nesse entendimento, parecem-nos suficientemente claras as razões para a falta de sucesso das abordagens prévias de leitura, uma vez que as considerações feitas para a elaboração destas eram meramente processuais e raramente contextuais.

Com este breve histórico das abordagens de leitura e suas constantes reelaborações, ressaltamos que a atividade de leitura é fundamental para a manutenção da cognição. Ao lermos um texto, ampliamos nosso conhecimento e, por conseguinte, fazemos reelaborações, modificando nosso modo de ver a realidade. A leitura tem o poder de conectar nosso mundo particular ao global e, espontaneamente, selecionamos e nos posicionamos frente aos seus valores. A esse respeito, Freire (1989) assevera que “a atividade de leitura inicia-se antes mesmo da leitura da palavra, mas se antecipa e se alonga na inteligência de mundo” (FREIRE, 1989). Nesse sentido, a leitura começa com a construção do nosso mundo “imediato”, pois o meu exercício de pensar sobre ele o constitui; quando coletamos e construímos conhecimentos que justificam nossa participação no lugar em que nos posicionamos, estamos prontos para alcançar novos

horizontes, o que não nos impedirá de retornar sempre que necessário, pelo contrário, será um intenso “vai-e-vem”. Num segundo momento de percepção, quando o conhecimento do nosso mundo particular produz efeitos sociais, evidencia-se a indissociabilidade entre o ler e o escrever.

2.2. O ensino de leitura e os documentos oficiais

A questão da leitura é amplamente debatida nos documentos oficiais em razão do que se objetiva desenvolver no aprendiz ao longo do ensino médio. Parafraseando as OCNEM (2006), o ensino médio deve atuar de forma a garantir ao aluno uma preparação básica para ingressá-lo no mercado de trabalho, estimulando-o a prosseguir seu autoaprendizado, ensinando-o a exercer sua cidadania com responsabilidade para suprir as demandas político-sociais de seu tempo. Ora, esses são atributos que dificilmente podem ser alcançados sem a intervenção de uma leitura crítica dos saberes que o cercam e o conduzem a uma releitura de seus próprios saberes. A esse respeito, as OCNEM (2006) chamam a atenção para o fato de que o homem se constitui sujeito por meio de atividades de linguagem e somente por meio delas é capaz de refletir sobre si mesmo.

Outro aspecto enfatizado nos documentos oficiais é que, por meio de atividades de leitura e compreensão de textos, possa ser provocado no aluno sentimentos de valorização das emoções humanas, do ser humano e suas potencialidades e, ao mesmo tempo, possa torná-lo consciente de suas habilidades e responsabilidades sociais.

Ainda com relação à leitura, outro tema desenvolvido nas OCNEM (2006) diz respeito à terminologia leitura crítica, propondo uma mudança para letramento crítico. Esta mudança promove uma expansão não só na terminologia, mas também no campo da leitura, visualizando um ensino cujas atividades conectam os conhecimentos do aprendiz adquiridos fora do ambiente escolar aos conhecimentos desenvolvidos na escola. Essa sugestão de mudança é justificada pelo próprio documento quando evidencia uma tendência dos profissionais da educação em apegar-se a modelos prontos, fragmentados e reduzidos. Observa-se que, tal como no Ensino Fundamental, a ênfase no ensino/aprendizagem continua a recair sobre a organização interna do texto, nos aspectos estruturais da tipologia clássica (narração, descrição, dissertação), numa abordagem de cunho formal de decodificação, à procura de informações prontas, únicas

e, portanto, descontextualizadas. Neste sentido, a mudança terminológica enseja ampliar o olhar destes profissionais para as diversas situações sociais que vivenciam os alunos, atualizando o conhecimento adquirido na escola por meio da leitura e transformando este conhecimento em ferramentas para o aprendiz agir no seu meio social. A esse respeito, para o trabalho com atividades de leituras nas escolas, as OCNEM (2006) propõem que,

tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania. (OCNEM, 2006, p.37)

Tomando por base essa visão claramente defendida nos documentos oficiais para a educação, caminhamos em direção aos pressupostos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 2003) a respeito das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aluno, cuja pertinência na orientação das atividades escolares para o desenvolvimento da leitura crítica “[...] pode ser entendida como forma de levar o aluno a agir, tomar decisões, deliberar, construir representações sobre conceitos abstratos, formar opinião e partilhá-la com o grupo” (PETRECHE, 2008, p.254). Sob essa ótica, a ampliação do conceito de leitura crítica para letramento crítico, “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p. 47, apud OCNEM, 2006, p. 55), torna-se perfeitamente apropriada, pois a interação entre os conhecimentos adquiridos por meio da leitura crítica de textos e da leitura crítica da realidade é condição para o próprio desenvolvimento humano. De acordo com as OCNEM (2006), essas teorias postulam, portanto, que a leitura, na concepção dos letramentos (e, certamente, de letramento crítico) trata a linguagem como prática sociocultural.

Ainda em consonância com as OCNEM-LE (2006), várias propostas pedagógicas sobre letramento (COPE e KALANTZIS, 2000; GEE, 2000 apud OCNEM, 2006) enfatizam a importância de uma abordagem sociocultural para mobilizar as

capacidades de linguagem do aluno, colocando em interação o “novo” e o “velho”, promovendo transformações de forma crítica e eficaz,

considerando, como vimos anteriormente, que o conhecimento é sempre social e culturalmente situado, os novos conhecimentos introduzidos em determinada prática sociocultural ou determinada comunidade de prática entrarão numa inter-relação com os conhecimentos já existentes. Nessa inter-relação entre o “novo” e o “velho”, ambos se transformam, gerando conhecimentos “novos”. (OCNEM-LE, 2006, p.109)

Essa posição, entretanto, vem acompanhada de uma advertência para que essa inter-relação não seja uma mera importação do novo, sem qualquer interação com o velho. Quando isso ocorre, o conhecimento torna-se compartimentado e sem eficácia. Numa atividade de leitura, o processamento de uma nova informação só se realiza eficazmente através do rebuscamento, da releitura e da reinterpretação de conhecimentos preexistentes. Esse processo dinâmico entre o “velho” e o “novo” promove a acomodação do novo conhecimento ao novo contexto, transformando-o para adequar-se a nova realidade. Pautados nessa visão de interação, em que a linguagem, a cultura e o conhecimento não se tratam de totalidades estanques e isoladas, mas conjuntos abertos e dinâmicos, é que acolhemos o termo letramento crítico como o mais adequado para retratar esse processo de recontextualização e transformação.

No quadro¹⁵ a seguir, trazemos uma ampliação da leitura crítica para o letramento crítico adaptado de CERVETI (2001, apud OCNEM, 2006 p. 107):

¹⁵ O quadro extraído das OCNEM (2006) faz referência a CERVETI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy, www.readingonline, 2001.

Quadro 2 – Ampliação da leitura crítica para o letramento crítico		
Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos – realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade. Logo, o conhecimento é ideológico
Realidade	Pode ser conhecida Serve como referência para a interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

Para exemplificar os elementos tratados no quando acima, adaptamos, a seguir, uma sugestão provida pelas OCNEM (2006) com respeito ao planejamento do trabalho com leitura:

Quadro 3 – um exemplo de trabalho com leitura a partir da concepção do letramento crítico	
Tema	Inclusão/exclusão
Tipo de texto	Artigo de Internet
Escolha de assunto	Finanças (exemplo apêndice E)
Letramento crítico	(Apêndice E) Quais são os possíveis significados e leituras a serem construídos a partir desse texto? Quais são os princípios do sucesso ignorados por Michael, no qual o autor se refere? Quais inferências podem ser feitas sobre o <i>sucesso financeiro e estilo de vida</i> , abordados no texto? Quais os fatores determinantes para evitar problemas financeiros? Você daria um outro título ao texto? Por quê? Qual a avaliação que você faz desse texto? Você considera o texto confuso? Objetivo? Com uma boa linha argumentativa? Você daria uma outra abordagem ao tema? Qual?
Leitura crítica	(Apêndice E) A quem o texto se dirige? Que recursos gráficos são utilizados para realçar certas informações no texto? Como a imagem no início do texto realça o sentido do texto?

Diante das ilustrações, fazemos uma reflexão sobre como a questão da leitura tem se realizado como prática escolar. Teoricamente, mesmo que ainda ancorada numa visão tradicional de leitura, espera-se que o ambiente escolar promova o desenvolvimento de um letramento crítico e que, em interação e confronto com a concepção do outro, o aluno possa fazer uma autorreflexão de sua leitura de mundo. Outra questão que ressalta a importância do letramento crítico é a inter-relação entre texto e imagem percebida, sobretudo, nos *blogs*. A esse respeito, as OCNEM (2006), asseveram que esse tipo de construção textual, composta por cores e imagens que chamam a atenção do leitor para diferentes pontos ao mesmo tempo, provoca um tipo de leitura não linear, mas construída a partir das preferências do leitor; tornando multifacetada a experiência de leitura. Infelizmente, no contexto escolar, a atividade de leitura em LE tem se demonstrado enfadonha para o aluno porque os professores na maioria das vezes têm priorizado uma metaleitura, ou seja, o estudo do texto desprovido de qualquer fonte externa, o estudo do texto por si só. Outro problema, nesse tipo de atividade é que os textos na maioria das vezes nada têm a ver com a realidade do aluno, impossibilitando-o de fazer as inferências necessárias para atribuir o sentido do texto. Isso redundaria numa atividade arbitrária e desrespeitosa para com o leitor. Nesta visão, os professores devem estar atentos para o fato de que estudar uma LE envolve estudá-la à luz das mudanças sociais e históricas. A esse respeito, as OCNEM-LE (2006) enfatizam:

Aqui vale lembrar mais uma vez que um dos importantes aspectos da contribuição educacional do ensino de Línguas Estrangeiras está em capacitar o aprendiz a vivenciar e a lidar com áreas da experiência humana nas quais atuam dinâmicas semelhantes entre uma sistematicidade parcial e uma mutabilidade social e historicamente determinada. (VAN; TRIM, 1984, *apud* OCNEM-LE, 2006, p.111)

Em nossa experiência com o ensino médio, percebemos que uma das razões que contribuem para o ensino descontextualizado é a ênfase equivocada que se tem dado ao ensino das quatro habilidades (leitura, escrita, fala e escuta) como atividades estanques e isoladas; o que decorre sempre na utilização de um novo texto para cada uma das habilidades a serem desenvolvidas. Além disso, chamamos a atenção para o fato de que não se tem levado em conta as especificidades regionais/ locais para a escolha dos textos. Outro aspecto negligenciado é a sensibilidade para enfatizar em determinada

série do ensino médio, o desenvolvimento de uma habilidade específica para suprir uma exigência social, como é o caso da preparação do aluno para o vestibular. Neste sentido, parafraseando os documentos oficiais, o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita deve ser trabalhado como práticas culturais contextualizadas; estes recomendam que todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio. Realçam ainda a intensificação das atividades de leitura em LE no terceiro ano, com vistas a ajudar os alunos na preparação para o vestibular e sugerem os seguintes temas: “*cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/ interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais*”, (OCNEM-LE, 2006, p.112).

Para concluir parcialmente o assunto, pois o retomaremos em nossa análise dos dados ou a medida que houver necessidade, citaremos Morin (2000, apud OCNEM-LE, 2006) apresentando a concepção epistemológica das OCNEM-LE (2006): “referimo-nos à concepção epistemológica que defende que o conhecimento não deve ser apreendido de maneira fragmentada ou compartimentada” . E ainda Morin (2000, apud OCNEM-LE op. cit.):

Reportamo-nos a uma concepção que defende que o conhecimento deve ser integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais; ser compreendido das partes para o todo e do todo para as partes; reconhecer a realidade como conflituosa, antagônica, ambígua, o que requer a habilidade de construir e reconstruir sentidos; reconhecer a diversidade e reinterpretar a unicidade (Morin, 2000, apud OCNEM-LE, 2006)

Enfim, essa concepção se resume em uma única proposta: educar por meio do aprendizado de línguas estrangeiras. Como uma proposta viável para propiciar esse aprendizado, escolhemos o gênero *blog*; e com o intuito de reiterar a pertinência desse gênero para concretizar o desenvolvimento da leitura em língua inglesa, incluiremos, na seção seguinte, algumas abordagens sobre o *blog* e seus aspectos mais relevantes para esta pesquisa.

2.3 O ensino de leitura em LI e o *Blog*

Nesta seção, apresentaremos a definição de gênero adotada na pesquisa a partir dos conceitos de Miller (1980-2009), nos quais a autora propõe que a compreensão de gênero pode ajudar a explicar a maneira como encontramos, interpretamos e reagimos a textos particulares, tal qual postulamos em nossa investigação. Miller (2009) assevera ainda, que a relevância dos estudos sobre gênero decorre de sua ênfase dada a alguns aspectos sociais, salientando que a relevância de um gênero recai não na substância ou na forma do discurso, mas na ação que é usada para sua realização. A partir dessa perspectiva, apresentaremos, a seguir, a concepção de gênero adotada em nossa pesquisa, qual seja, a de gênero como ação social dentro do quadro da Retórica de Miller (op.cit.). Posteriormente (3.2), finalizaremos o capítulo trazendo algumas abordagens sobre o *blog*, providas por pesquisadores como Miller e Shepherd (2006), Miller (2009), Ferreira (2006), Komesu (2005) dentre outros.

2.3.1. Definição de gênero adotada na pesquisa

Conforme mencionamos, optamos pela perspectiva de Miller (2009) para trabalharmos gênero, o qual a autora define como: formas verbais de ação social estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos. Miller (2009) ressalta ainda, que os gêneros fornecem uma maneira de trazer a prática social para o contexto instrucional e encoraja uma atenção cuidadosa às normas e convenções, convergindo, de certo modo, com os objetivos deste estudo.

Ao discutir gênero como ação social, Miller (1980) aborda a exigência intelectual da noção de gênero dentro do campo da comunicação no começo dos anos de 1980. Apesar do contexto retórico utilizado nessa época não interessar hoje às teorias de gênero, ele contribuiu para gerar alegações gerais sobre o gênero, inserindo-o dentro das práticas comunicativas cotidianas das comunidades discursivas. Segundo Miller (2009), o que torna o gênero relevante para os estudos da Retórica é a questão da exigência social como força motivadora e interpretativa das ações verbais. Miller (2009) vê gênero como mediador entre mente e sociedade. Essa é a contribuição da teoria de

gênero como ação social proveniente da Retórica, onde a necessidade de concatenar recursos linguísticos em prol da ação social conecta os níveis micro (mente) e macro (sociedade, ou mentes).

2.3.2 Abordagens sobre o *blog*

Ainda que seja um gênero relativamente recente, o *blog* tem sido objeto de muitas pesquisas dentro da área da Linguística, dentre as quais citamos algumas de maior profundidade como as de Ferreira (2006) e Komesu (2005); outras voltadas para o estudo da linguagem utilizada nesse gênero como as pesquisas de Ruiz (2005), Pimentel (2006) e Caiado (2007), bem como a pesquisa de Miller e Shepherd (2006) dentro do quadro teórico da Nova Retórica. Segundo Miller (2009), um trabalho com o gênero *blog*, tal qual propomos em nossa pesquisa deve começar refletindo sobre questões relacionadas ao gênero, tais como, por que o ato de *blogar* tornou-se popular de forma tão rápida e generalizada? O que motiva alguém a começar e continuar um *blog*? A que público(s) o *blogueiro* se dirige? Quem realmente lê *blogs* e por quê? Embasados nas concepções dos pesquisadores citados acima, guiar-nos-emos por estas questões com o intuito de especificarmos a concepção do gênero *blog* adotada em nossa pesquisa. Neste sentido, proveremos adiante, uma classificação para os tipos de *blogs*, fornecida pelos pesquisadores citados com a finalidade de identificarmos as características do *blog* focalizado em nossa SD.

2.3.3. O *blog* como prática de linguagem e instrumento de ação social

Em análise a uma sequência didática relacionada ao gênero *blog*, Cristóvão (2007 apud PETRECHE, 2008) concluiu que este gênero facilita o ensino de suas especificidades e contribui para o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre as coerções e pré-construtos sociais, possibilitando ao aluno fazer reformulações enquanto desenvolve capacidades de linguagem. Apesar disso, dentro do conjunto de pesquisas sobre esse gênero não vislumbramos nenhum trabalho que abordasse o *blog* como um objeto e instrumento de ensino por meio de sequências didáticas. Daí, considerarmos

que a transposição dos elementos ensináveis do gênero *blog* poderia ser uma alternativa viável para preencher algumas lacunas nas abordagens de ensino de LI.

A partir de uma perspectiva discursiva de análise, Komesu (2005) investiga a dimensão linguístico-discursiva que constitui a atividade do escrevente em *blogs*. A autora parte da hipótese de que as condições de produção do gênero emergem da publicização da intimidade. Dentro dessa perspectiva, Komesu (2005), entretanto, guarda reservas quanto à categorização do *blog* como uma “espécie” de diário virtual. A razão que justifica essa tomada de posição se sustenta no fato de que nos *blogs* a busca pela visibilidade é um dos objetivos dos escreventes, diferentemente dos diários pessoais em que a intimidade é um aspecto a ser preservado. A respeito do *blog*, Cristóvão (2008, p.249) reitera que as reflexões provenientes da utilização deste gênero para fins didáticos, como é o nosso caso, podem não levar o aluno a usar o *blog* como ferramenta de autoexpressão em função da impossibilidade de preservar sua identidade, mas as reflexões desenvolvidas por meio deste gênero podem sustentar ou orientar novas ações que levem o aluno a agir adequadamente em outras situações de comunicação específicas em que use as capacidades críticas desenvolvidas para ter mais chance de atingir seus objetivos, de participar socialmente, ou seja, de ser cidadão. Em relação ao *blog* como ferramenta de autoexpressão, Miller (2009) reitera que “os *blogs* podem ser tanto públicos quanto intensamente pessoais de maneira possivelmente contraditórias”. Em outras palavras, Miller e Komesu ressaltam que o *blog* apresenta um modo de constituição e funcionamento bem distintos dos antigos diários.

Ainda com relação à natureza confessional dos *blogs*, Komesu (2005) denomina o jogo enunciativo que acontece nos *blogs* como uma relação dinâmica entre o público e o privado. Na verdade, os enunciados contidos nos *blogs* caracterizam-se por uma exposição abundante de si e, conforme salientam, Miller e Shepherd (2006), essa “desestabilização” ou “intersecção” entre o público e o privado, que é possível visualizar nos *blogs*, é uma característica que vem permeando o final da década de 90. Nesse ínterim, acontecimentos como o aparecimento de *reality shows* e memórias, por exemplo delinearão o contexto cultural em que surge o *blog*. Nesta perspectiva, Miller e Shepherd (2006) chegam a afirmar a existência de uma “cultura de simulação” da experiência direta, realocando o real em favor de uma simulação que constitui o real.

Em face do contexto de “exibicionismo” em que se desenvolveu o *blog*, Calvert (2000, *apud* MILLER 2009, p.70) observa quatro propósitos na produção de um *blog*: o

autoesclarecimento, a validação social, o desenvolvimento de relacionamentos e o controle social. Segundo o autor, os dois primeiros funcionam intrinsecamente, proporcionando uma elevada compreensão de si mesmo pela interação com o outro e a confirmação de crenças pessoais, enquanto que os dois últimos propósitos funcionam extrinsecamente, transformando informações pessoais em mercadoria e manipulando as opiniões dos outros através de revelações bem calculadas. Reitera ainda que, “quaisquer destes propósitos pode constituir um fator de um desejo individual de ‘supercompartilhar’” (CALVERT 2000, *apud* MILLER, 2009, p.70). Nessa perspectiva, ressaltamos que, ao desenvolvermos nossa SD, procuramos focalizar todos estes propósitos, fundamentado na seguinte classificação para os *blogs* fornecida por Komesu (2005).

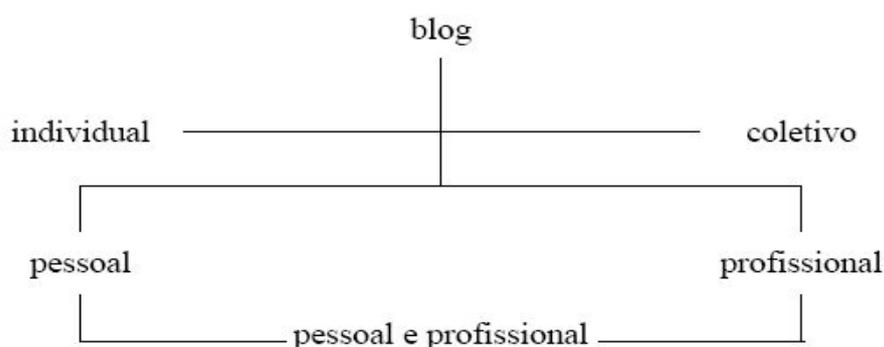


Figura 4: Classificação para os *blogs*.
Fonte: Komesu (2005, p. 109).

Em sua pesquisa, Komesu (2005) sugere uma classificação fundamentada em dois critérios: o número de enunciadores, que divide os *blogs* em individuais e coletivos, e o tema, que divide os *blogs* em pessoal, profissional e pessoal e profissional. Nesta classificação, identificamos as propriedades do *blog* desenvolvido em nossa SD como pessoal e profissional, e coletivo.

Na pesquisa realizada por Ferreira (2006), observamos o contraste existente entre a linguagem de *blogs* escritos por adolescentes e adultos sob três perspectivas: modo de organização do enunciado; comportamento socioletal e, por fim, a temática abordada nos *blogs*. Sua investigação produziu os seguintes resultados:

- os *blogs* para os adolescentes se constituem em um espaço de interlocução com os seus pares, pois os adolescentes estão mais preocupados com a interação, enquanto que os *blogs* para os adultos se constituem em um espaço de expressão de suas individualidades, pois estes estão mais preocupados com a expressão da subjetividade;

- ambos os grupos revelaram usar uma linguagem específica, contudo os adolescentes fizeram um uso considerável de gírias, palavrões, marcadores conversacionais, dentre outros recursos linguísticos, levando a uma dificuldade de compreensão do texto pelos interlocutores que não compartilham desse socioleto virtual; os adultos, por sua vez, fizeram mais uso de uma escrita que se aproxima da norma culta;
- os *blogs* de adolescentes abordaram temáticas próprias de seus universos, tais como: colégio, namoros, festas, dentre outras; já os *blogs* de adultos abordaram temas como casamento, trabalho, livros, por exemplo.

Conforme percebemos, os *blogs* podem ter conteúdos variados de acordo com o perfil e preferências do *blogueiro*. Eles podem conter um estilo mais pessoal, o que é uma tendência mais recente (MILLER, 2009), ou conter um estilo mais informativo, enfatizando o acesso à informação com *links* para outros sites de interesse, como é o caso do *blog* proposto pelos participantes de nossa pesquisa.

Os *blogs* com um estilo mais pessoal são mais recentes e comuns, entretanto, alguns estudiosos também ressaltam que “a fronteira entre os dois tipos de site não é bem definida” (COATES s.d. *apud* MILLER 2009 p. 74). A esse respeito, Joe Clark (2002, *apud* MILLER 2009, p.74), sustenta que, mesmo os *blogs* desenvolvidos por quem é do ramo de informática e, portanto, adeptos do “*estilo filtro*”¹⁶ de *blogs*, são de certo modo pessoais, uma vez que as seleções de links refletem os traços pessoais deste profissional cuja vida inscreve-se na web.

Miller e Shepherd (2006) ressaltam a relevância do conteúdo para os escreventes de *blogs*, no sentido de que este representa a liberdade que eles têm de seleção e apresentação desse conteúdo; por esta razão, os autores consideram como o componente mais importante do *blog*. Isso não quer dizer que seja fácil fazer generalizações sobre os conteúdos dos *blogs*, haja vista sua grande variedade. Os autores também destacam a “expressão da subjetividade”¹⁷ como uma ação pragmática que é desenvolvida nos *blogs* em geral. Essa ação, por sua vez, cria um tipo de “escrita pessoal” que se caracteriza por permitir a valorização das ideias pessoais do escrevente. Neste sentido, apontamos os trabalhos produzidos por Caiado (2007), Pimentel (2006) e

¹⁶ Miller utiliza o termo *filter-style* citado por Rebecca Blood (2000), no qual o *blogueiro* é principalmente um editor e um comentarista de links em oposição ao *estilo-blog*, no qual o *blogueiro* dedica-se “a um surto de autoexpressão” .

¹⁷ Miller e Shepherd (2006) utilizam a expressão *self-expression*.

Ruiz (2005), nos quais exploraram a linguagem veiculada nos *blogs* de adolescentes com o objetivo de analisar o uso da linguagem digital. Em particular, as pesquisas de Caiado (2007) e Ruiz (2005) preocuparam-se em estabelecer uma relação mais profunda com a escrita escolar. Caiado (2007) nos esclarece que os adolescentes escrevem “errado” de propósito, e destaca que a escrita da *internet* deve ser compreendida como uma variação linguística que está perfeitamente adequada ao seu contexto de produção e circulação e que não pode ser concebida pelos educadores como “erradas”.

Na mesma direção, embora bem menos enfática, posicionou-se Ruiz (2005), caracterizando essa linguagem como resultado de uma reflexão linguística feita por parte do escrevente ao tentar, por exemplo, abreviar, oralizar palavras. Ela também enfatiza os efeitos de sentidos produzidos por essa linguagem. Segundo Ruiz (2005, p. 126): “quem usa essa linguagem tem plena noção de que escreve do jeito que escreve porque está num ambiente demarcado”. Desse modo, a ênfase dos escreventes de *blogs* é produzir um estilo jovial de modo informal, amistoso e lúdico.

Com base nestas discussões sobre *blogs* e em consonância com os objetivos de nosso estudo, descreveremos a seguir as especificidades do *blog* trabalhado em nossa pesquisa, identificadas a partir dos estudos citados nesta seção.

Tabela 2: Classificação do *blog* da pesquisa

Propósitos do <i>blog</i>:	Estilo	Conteúdo	Número de enunciadores
<ul style="list-style-type: none"> • o autoesclarecimento sobre os temas escolhidos pelos alunos; • a validação social dos alunos como <i>blogueiros</i>; • o desenvolvimento de relacionamentos; • controle social (Calvert 2000, apud Miller 2009, p.70) 	<ul style="list-style-type: none"> • estilo filtro (MILLER, 2009) 	<ul style="list-style-type: none"> • profissional e pessoal (KOMESU, 2005) 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção inicial: individual; • produção final: coletivo (KOMESU, 2005)

Fundamentados nessa classificação, reiteramos que o professor ao optar por certo gênero deve conhecer as especificidades e as categorias deste gênero antes de fazer sua transposição didática como objeto e instrumento de ensino. Além disso, o professor deve estar atento às preferências dos alunos antes de optar por um gênero e

observar se este traz subdivisões ou categorias que podem ser mais adequadas aos alunos. Em nosso caso, essas questões foram previamente debatidas com os alunos por meio de discussões e questionários, conforme detalharemos adiante. No caso dos *blogs* e seus estilos acima abordados, não há uma relação de prevalência de um estilo sobre o outro, mas de variedades que podem suprir melhor as preferências de um determinado público.

3. Percurso metodológico

Neste capítulo abordaremos o percurso metodológico adotado para conduzir a investigação. Iniciaremos (3.1) descrevendo a natureza da pesquisa e, na sequência, apresentaremos de forma simplificada um plano geral de trabalho. Posteriormente, na seção 3.2, detalharemos o contexto da pesquisa como forma de propiciar uma análise ponderada dos resultados e uma visão apropriada das próprias limitações deste estudo. Para finalizar o capítulo, descreveremos os procedimentos de coleta de dados (3.3) e as atividades executadas na sequência didática. Esperamos demonstrar no percurso metodológico, os elementos do nosso objeto da pesquisa como forma de facilitar a análise dos dados.

3.1. Natureza da pesquisa

Segundo os propósitos estabelecidos para processar a investigação, o caráter dessa pesquisa, conforme apontam Moita Lopes (1996) e Thiolent (2003), configura-se como pesquisa-ação. Enfatizando uma reflexão sobre a prática docente, este tipo de estudo provê o professor-pesquisador com a possibilidade de modificar uma situação vivenciada por ele e seus alunos em sala de aula. Sendo os dados extraídos diretamente da realidade envolvente do professor-pesquisador, de um problema concreto e vigente em seu contexto, este tipo de pesquisa investiga o desempenho da ação docente levada a cabo e minimiza o tom da afirmativa contida nas “Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica” (BRASIL – MEC, 2000, p.5) de que os professores são despreparados para as exigências da sociedade contemporânea. Em outras palavras, a pesquisa-ação proporciona ao professor-pesquisador uma auto-observação de suas ações numa determinada atividade realizada em sala de aula, levando-o a construir sentidos sobre esta atividade, a avaliar sua postura e, conseqüentemente, visualizar formas mais adequadas de aplicação.

Aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas, *pesquisa-ação* é, por conseguinte, o método de investigação em que o professor torna-se o pesquisador principal de suas ações e não mero consumidor de pesquisas realizadas por quem está, muitas vezes, fora

do ambiente da sala de aula. Com essa abordagem, o professor passa a refletir sobre seu desempenho e, com base em suas observações, propõe mudanças produtivas, como explica Wallace (1998, apud THIOLENT, 2003 p. 4):

um dos meios mais eficazes de resolvermos nossos problemas profissionais e de continuarmos a crescer na profissão, (...) é através da reflexão sobre nossa prática profissional, que pode ser feita de várias maneiras, mas, sobretudo através da ‘pesquisa-ação’, que defino como a coleta e análise sistemáticas de dados relativos ao aperfeiçoamento de algum aspecto de nossa prática profissional. Nesse aspecto, a pesquisa-ação difere de outros tipos mais tradicionais de pesquisa, os quais estão muito mais preocupados com o que é universalmente verdadeiro, ou ao menos generalizável a outros contextos. (...) A pesquisa-ação é diferente de outros tipos mais tradicionais e convencionais de pesquisa, porquanto focaliza a prática profissional individual, ou de pequenos grupos, e não está tão preocupada em fazer afirmações gerais.

Pautados por esta visão de pesquisa, levantamos questões provenientes de nossas próprias inquietações, como professores de língua inglesa do Ensino Médio, as quais apontamos, de forma simplificada, mais adiante. Elas se fundam principalmente no modo como os aprendizes encaram a atividade de leitura, contrastando na maioria das vezes, com aquilo que é posto como adequado nas pesquisas sobre leitura em LI. Nesse sentido, asseveramos que nossa pesquisa evidenciará dificuldades peculiares de um público específico, onde poderão ser discutidos e elucidados aspectos pouco focalizados atualmente (como o inglês instrumental), mas que perpassam e refletem nossa realidade. Antes, porém, reiteramos que uma das preocupações desse tipo de estudo centra-se nos processos sociointeracionais responsáveis pela cognição (MOITA LOPES, 1996), no nosso caso, focaremos a atenção nos processos sociocognitivos da compreensão leitora dos alunos. Segue abaixo uma proposta de esquema do plano geral da pesquisa, adaptada de um modelo de figura de Bronckart (2006 apud PETRECHE, 2008, p. 243).

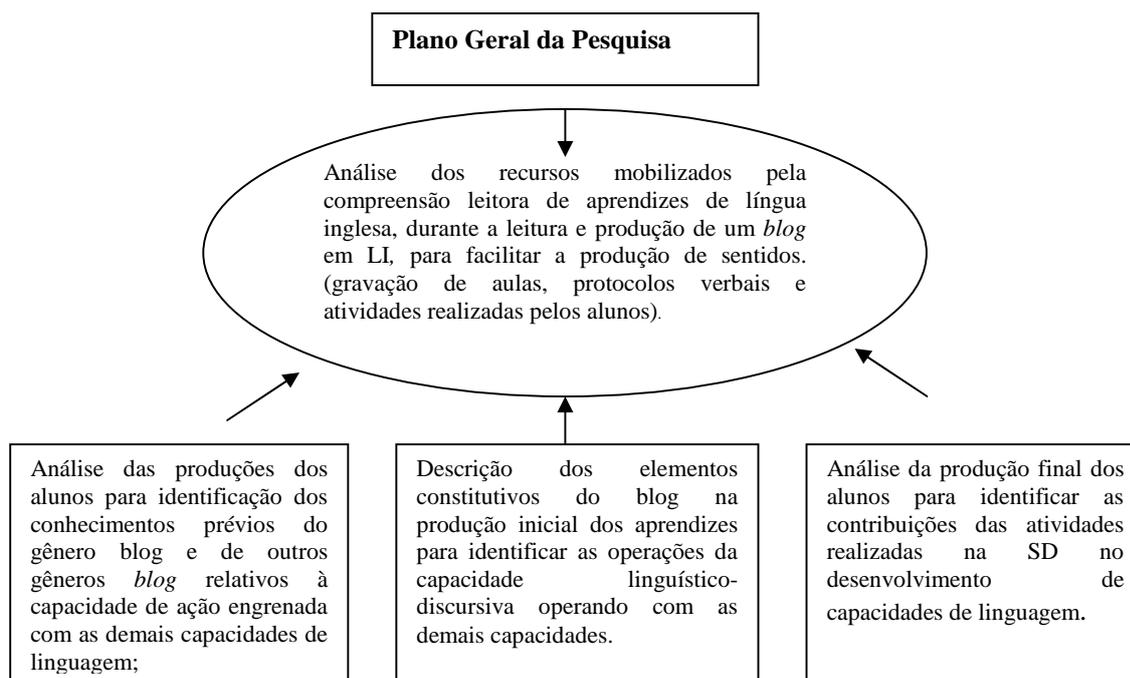


Figura 5: Plano geral da pesquisa

Conforme apresentado no esquema acima, o gênero em foco na sequência didática é o gênero digital *blog*. A escolha desse gênero foi motivada pela sua popularização entre os jovens e adolescentes e por facilitar o ensino de suas especificidades no processo de letramento crítico. Além disso, esse gênero gera e viabiliza discussões de aspectos sociais, dentre os quais citamos a exposição exagerada da vida privada e a expressão de sentimentos por meio dos *blogs*, abordados por Miller (2009) e preconizados nas OCNEM (2006).

Embora proponhamos um modelo de SD para trabalhar o gênero digital *blog*, não temos a pretensão de sugeri-lo como um modelo único, capaz de responder às demandas emergentes no ensino deste gênero. Em nossa SD, por exemplo, não incluímos atividades elementares como ensinar o aluno a manusear o computador, em função das próprias especificidades do curso (informática) dos alunos já lhes propiciar contínua interação com esta ferramenta. Neste sentido, no que se refere a contextos que requerem ações de inclusão digital, essa SD não é apropriada para suprir tais demandas.

Segundo Cristóvão (2008), a compreensão das especificidades do contexto de uma pesquisa propicia uma análise ponderada dos resultados e uma visão correta das próprias limitações do estudo a que se propõe investigar. Favoráveis a esse

entendimento, discorreremos a seguir sobre o contexto em que se processa nossa investigação.

3.2. Contexto da pesquisa

Nossa pesquisa se desenvolve no recém inaugurado *campus* do Instituto Federal de Educação do Tocantins (IFTO), no município de Paraíso. O *campus* está localizado na vila de Santana, um pequeno povoado situado a dez quilômetros do perímetro urbano, no distrito agroindustrial de Paraíso. Na vila residem trabalhadores rurais e funcionários das indústrias aos arredores. Por se tratar de uma comunidade marginalizada, um dos objetivos do instituto é o de contribuir com o desenvolvimento social da comunidade de Santana, porém, poucos habitantes da vila conseguem ingressar no instituto em função de não terem tido acesso à escola ou um ensino de qualidade. O *campus* de Paraíso oferta atualmente ensino médio profissionalizante, cursos técnicos e, mais recentemente, cursos de graduação e especialização, distribuídos nos três turnos.

A pesquisa foi realizada com alunos do segundo ano do ensino médio integrado à modalidade profissionalizante de informática. Nesta modalidade, o curso tem duração de quatro anos, sendo os três primeiros anos para a aplicação de componentes da base nacional comum e o quarto para conteúdos específicos do curso profissionalizante. Dessa forma, com exceção dos componentes específicos do curso¹⁸, as disciplinas seguem o currículo do ensino regular aplicado nas demais escolas de ensino médio previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (doravante LDB). Para ingressar na instituição, os alunos passam por um processo seletivo à semelhança dos exames vestibulares, para atestar suas aptidões para o curso. Parte das vagas do ensino médio é destinada a alunos provenientes da rede pública num sistema de cotas.

Em função da pré-seleção para ingresso dos alunos nos cursos, problemas como indisciplina, baixa auto-estima e desinteresse pelos estudos são notados em menores proporções que nas escolas regulares da rede pública. Além disso, parte da carga horária semanal (40 horas) dos professores da rede federal é dedicada ao atendimento extraclasse ao aluno com dificuldades e execução de projetos de melhoria no ensino. A

¹⁸ Informática básica; lógica de programação; sistemas; redes.

carga máxima de hora-aula de um professor da rede federal não pode exceder a vinte duas horas-aula por semana, enquanto que na rede pública estadual do Tocantins, os professores passam trinta e duas das quarenta horas semanais em sala de aula, sobrando apenas oito horas para corrigirem as atividades dos alunos, elaborarem suas aulas e se atualizarem. Estes são apenas alguns dos fatores que diferenciam o contexto da nossa pesquisa da maioria das instituições da rede pública de ensino de Paraíso, que ofertam o ensino médio; entretanto, em nossa experiência com as duas realidades de ensino, acreditamos que, em relação ao ensino de língua inglesa essa diferenciação se dê em proporções menores em nosso contexto. Podemos citar três razões que comprovam isso: a) escassez de material didático; b) ausência de cursos de qualificação para professores de LI na região; c) ausência de cursos de idiomas para alunos e professores. Estes são alguns dos problemas que equalizam os resultados pouco satisfatórios no ensino de LI nas esferas da rede pública do nosso contexto.

Os participantes da pesquisa são um grupo de 25 alunos de segundo ano diurno do ensino médio, dentre os quais foram escolhidos 5 alunos como participantes representativos ou sujeitos da pesquisa. Em nossa experiência com a turma, pelo período de dois anos consecutivos ministrando aulas de língua inglesa e portuguesa, vivenciamos algumas situações que nos incentivaram a fazer a pesquisa. O grupo ingressou no instituto no início de 2008 com 40 alunos. Era a primeira turma de ensino médio do IFTO. Apesar das tentativas frustradas de aprender inglês desde o quinto ano do ensino fundamental, no Instituto os alunos agora tinham uma nova perspectiva para estudar a LI: aprender inglês para desenvolver habilidades no curso de informática. Com isso em mente, o clima para o ensino de língua inglesa tornou-se bastante favorável, pois a maioria dos alunos estava empenhada em alcançar esse objetivo. Ao término do ano letivo de 2008 muitos alunos haviam desistido do curso e outros, em repetência por causa do nível de exigência dos componentes específicos do curso. Iniciamos o ano de 2009 com apenas 25 alunos no curso e, apesar da redução na turma, os alunos ainda conservavam na mente os objetivos iniciais para estudar a LI, porém, com uma visão cada vez mais tecnicista e instrumental da LI, ou seja, cada vez mais voltada para os objetivos do curso, nos quais podemos elencar a leitura de manuais de instrução, a decodificação da terminologia utilizada nos *softwares*, dentre outros.

Com base em uma observação prévia, delineamos o perfil dos alunos de informática como dinâmico, objetivo, porém pouco tolerante com atividades que

requerem reflexão, releituras e refacções, por isso a escolha dos participantes da pesquisa foi feita com base nos seguintes critérios: a) alunos representativos dos diferentes perfis constitutivos da turma; b) alunos em níveis de conhecimento diferenciados, mas com disposição significativa para aprimoramento da língua inglesa; c) e comprometimento na execução de atividades que exigem reflexão, releitura e refacção. Além disso, foi realizada uma entrevista prévia com os alunos escolhidos, na qual demonstraram espírito colaborativo e engajamento com a pesquisa. Os alunos também responderam um questionário sociocultural do qual foi possível diagnosticar aspectos relacionados ao perfil dos alunos, conforme discorreremos na seção seguinte. Obedecendo aos critérios da ética previstos para esse tipo de pesquisa, a identidade dos alunos foi preservada. Cientes dessa norma, os próprios sujeitos da pesquisa escolheram os seguintes nomes fictícios: Gustavo, Marcos, Josefina, Joãozinho e Ricardina.

3.2.1. Perfil dos participantes da pesquisa

Conforme especificamos, o questionário (cf. apêndice A) visa especificar as características do contexto dos participantes da pesquisa, com fim de investigar algumas das variáveis citadas por Field (1997), que na sua concepção podem justificar a postura assumida pelo aluno durante enfrentamento do processo de leitura. Por meio dessa análise, ensejamos identificar indícios dos conhecimentos e experiências prévias dos alunos que influenciaram a produção de sentidos constituídos no contexto da pesquisa.

De acordo com Field (1997), questões relacionadas à formação social do aprendiz moldam os hábitos de leitura dos alunos, neste sentido, pudemos observar nas respostas dos alunos que, embora possuam aptidões diferentes, todos, de algum modo, demonstram ter afinidades com a informática levando-se em conta a abrangência do seu campo de atuação. Isto pode ser inferido de certa forma, pelo fato de que, pela faixa etária dos alunos, entre 16 e 17 anos, se estivessem frequentando uma escola regular já estariam concluindo o ensino médio e preparando-se para o vestibular. Na questão 4 do questionário sociocultural (anexo 1), o alunos são inquiridos sobre os motivos para a escolha do curso de informática e com exceção de Josefina, que diz que escolheu o curso por influência dos amigos, os demais afirmam ter escolhido o curso por afinidade

peçoal, pela crença de que a amplitude do mercado de trabalho de informática pode garantir-lhes, mais facilmente, o acesso a uma profissão e por considerarem que terão uma boa remuneração. Constatamos também que apenas Marcos e Ricardina fazem cursos extracurriculares. Na questão 3, os alunos são questionados quanto ao nível de conhecimento de LI, e todos respondem que leem. Gustavo e Marcos afirmam que leem e escrevem bem, Josefina afirma que apenas lê bem e Ricardina afirma que lê, escreve bem e fala razoavelmente.

Em relação à quarta, quinta, sexta e sétima questão do questionário sociocultural, fazemos uma breve incursão sobre o que dizem as OCNEM-LE (2006) a respeito das experiências prévias de leitura dos alunos. De acordo com o que se preconiza nesse documento, a atividade de leitura deve ser considerada uma prática sociocultural, em que grupos sociais distintos numa mesma cultura, usam materiais escritos de formas diferentes, em diversos conjuntos de habilidades (GEE, 2000, apud, OCNEM, 2006). As OCNEM (2006) ressaltam ainda que o uso da escrita, em materiais impressos, varia muito entre as classes sociais mais favorecidas e as menos favorecidas, influenciando não apenas na questão do poder de compra dos livros, mas também em um uso bastante particular deles. Em relação a isso, as OCNEM (op. cit. p. 101) afirmam que,

um exemplo muito citado é o caso dos livros infantis. Os pais das classes sociais mais favorecidas introduzem seus filhos, numa idade ainda tenra, no universo dos livros como objetos físicos a serem manipulados e com os quais se aprende a interagir, mesmo antes da aquisição da leitura. Nessas interações com os livros, há uma complexa mistura do uso da linguagem escrita, visual e falada: os adultos leem os livros em voz alta, apontando ora para as figuras ora para as palavras escritas nas páginas, não apenas narrando ou contando uma história, mas também fazendo perguntas à criança, tais como: “Quem é esse aí?” “Você gosta dele?” “Por quê?” “Ele parece com o quê?”, etc. Além de passar indiretamente à criança a complexa interligação entre a escrita e a fala, e entre as habilidades de ler, ouvir e ver, esses pais já exercitam a criança nas habilidades de perceber a ligação entre a informação falada/verbalizada e a escrita no papel – percepção essa de grande valia na preparação da criança para o letramento.

Esse excerto revela-nos a relevância de questões tais como, o grau de escolaridade, o poder aquisitivo, e a situação de trabalho dos pais, para evidenciar a forma como os alunos encaram a atividade de leitura. Essa perspectiva corrobora as

concepções de Field (1997) sobre o ato de leitura, quando este distingue, como elementos constitutivos desse ato, a influência da família no modo como a leitura foi introduzida aos alunos no seu processo de formação modelando sua atitude frente à leitura. Assim, considerando a relevância dada a esse quesito pelas OCNEM (op. cit.) e por Field (op. cit.), no que diz respeito à formação dos pais, Marcos encontra-se em situação privilegiada em relação aos demais¹⁹. Por outro lado, as OCNEM (op. cit.) também apontam habilidades de linguagem que as crianças de classes urbanas menos oportunizadas adquirem e que são diferentes daquelas adquiridas por crianças de classes mais privilegiadas, tais como “(...) habilidades de interação oral (de defesa, de desafio, de exibição). Habilidades como essas contribuem para a produção de formas culturais como o *rap*, por exemplo,” (OCNEM-LE, 2006, p. 101); essa concepção relativiza até certo ponto a situação privilegiada de Marcos em relação aos outros.

As questões seguintes (8, 9 e 10) do questionário sociocultural tratam do modo como os alunos relacionam-se com a Internet demonstrando sua afinidade com essa ferramenta. Nas respostas dos alunos observamos que todos eles consideram a Internet uma ferramenta tanto de trabalho quanto de lazer. Os alunos indicam também a quantidade de tempo que destinam à Internet diariamente, no qual apresentamos Joãozinho como o que mais utiliza a Internet, em segundo Marcos e Ricardina, em terceiro Josefina e, em quarto, Gustavo.

Observamos, nas respostas dos alunos para a questão 11 do questionário, que Gustavo, Joãozinho, Josefina e, em especial, Ricardina, dão preferência para os sites de relacionamento, ao contrário de Marcos que prioriza os sites de busca e os que falam sobre esporte. Na questão 12, sugerimos 21 temas para que os alunos selecionassem quantos quisessem, conforme suas preferências. Entre os temas que interessam unanimemente aos alunos, apontamos *música* e *lazer*. Com o objetivo de especificar o nível de afinidade entre os alunos por meio dos temas em comum citados por eles no questionário, construímos a tabela abaixo:

¹⁹ Diagnosticamos nas respostas dos alunos, no questionário sociocultural (cf. apêndice A), que Gustavo é o único cujo pai não tem ensino médio completo e que não tem INTERNET em casa, demonstrando sua situação desfavorável em relação aos outros, segundo o viés teórico das OCNEM (2006).

Tabela 3: Interesses em comum verificados entre os alunos

Interesses em comum com: Dos 21 Tópicos sugeridos (apêndice A)	Ricardina	Joãozinho	Josefina	Gustavo	Marcos	Total do nível de afinidade entre os alunos
Marcos escolheu 9	7	8	1	5	-	Joãozinho e Ricardina
Ricardina escolheu 11	-	9	4	4	7	Joãozinho e Marcos
Gustavo escolheu 10	4	8	4	-	5	Joãozinho e Marcos
Joãozinho escolheu 14	9	-	5	8	8	Com todos
Josefina escolheu 6	4	5	-	4	1	Joãozinho, Ricardina e Gustavo

Com base nos dados da tabela, observamos que Joãozinho é o mais eclético dos alunos. Observamos também que Josefina e Marcos possuem poucos assuntos de interesses em comum que são: música, lazer e shows. Embora os alunos cursem informática, observamos que Josefina e Ricardina não elencaram o tópico informática como um dos assuntos que mais lhes interessam. Essa percepção é relevante para explicar as escolhas dos alunos para a composição da produção inicial da sequência didática. Dessa forma, esperamos que esse breve levantamento de informações socioculturais sobre os alunos contribua para a análise dos dados coletados na SD.

3. 3. Procedimento para coleta dos dados

Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2009, nos meses de outubro a novembro. Antes da coleta propriamente dita, foi realizada, no final do mês de setembro, uma conversa preliminar com os alunos escolhidos para apresentarmos nossa proposta e para formalizar a participação deles na pesquisa. Esta conversa não faz parte do *corpus* da pesquisa. Logo em seguida, começamos a coleta aplicando um questionário sociocultural o qual detalharemos adiante.

Com relação às demais fases da coleta dos dados, foram realizadas respectivamente, as seguintes atividades na sequência didática, as quais detalharemos

posteriormente: produção inicial; atividades diárias ou módulos, produção final e um questionário respondido com a monitoração da professora. As atividades foram distribuídas em seis encontros de uma hora e meia (01h30min) de duração cada, ou seja, duas aulas consecutivas de 45 minutos, por semana; e os dados foram coletados por meio de gravação em áudio, protocolos verbais e questionários, além das atividades diárias recolhidas ao final da pesquisa. O objetivo geral do trabalho com a SD é tornar o aluno letrado no gênero *blog* e evidenciar as contribuições das atividades de leitura na interpretação e produção de textos escritos em língua inglesa. Para isso, pretendemos construir um *blog* de língua inglesa a partir das concepções dos alunos, buscando um conteúdo temático que atenda às expectativas do público jovem. Os estágios da SD foram divididos de acordo com o modelo elaborado por Schneuwly e Dolz (1998, cf. p. 36) como demonstramos a seguir.

a) Apresentação da situação: Inicialmente foi aplicado um questionário sociocultural aos alunos. Num segundo momento, foi levantada uma discussão genérica sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero *blog*; como resultado concreto dessa discussão, foi proposto aos alunos desenvolverem individualmente um *blog*.

b) Módulo 1: Após a apresentação individual do *blog*, cada aluno observou quais elementos constitutivos do seu *blog* eram distintos dos demais *blogs* desenvolvidos pelos seus colegas. Em seguida, os alunos expuseram, individualmente, a relevância dos elementos por eles utilizados para constituir o *blog*.

c) Módulo 2: Após analisarmos as escolhas lexicais dos alunos nos discursos inscritos nos *blogs*, com base em suas finalidades pretendidas nos *blogs*, discutimos acerca dos elementos que deveriam constar no *blog* final.

d) Módulo 3: Por meio de atividades de escrita, tratamos dos elementos semânticos e das estruturas sintáticas implicadas nos *blogs* dos alunos, com base no contexto e finalidades designadas por eles. Para isso, foram desenvolvidas atividades que

realçariam a relevância de certas estruturas linguísticas para alcançar um efeito pretendido num determinado discurso.

e) Produção final: Foi elaborado um *blog*, tendo como ferramenta o conhecimento adquirido do gênero *blog* escolhendo os tipos de discursos mais instigantes e apropriados ao público jovem. A construção do *blog* aconteceu reunindo as postagens dos textos produzidos individualmente pelos alunos. Como forma de evidenciar os aspectos sociais desenvolvidos ao longo do trabalho com a SD, ao final da produção, os alunos responderam um questionário com perguntas monitoradas pela professora.

3.3.1. Descrição das atividades da SD

Após descrevermos as etapas da sequência didática e os objetivos almejados em cada uma delas, passamos a detalhar, nesta subseção, as atividades aplicadas em cada uma das etapas da SD.

a) Questionário sociocultural

Com a finalidade de conhecer as especificidades do contexto dos participantes da pesquisa, foi aplicado um questionário (vide apêndice A), em língua materna, com 12 questões objetivas, para evidenciar os aspectos sociais e culturais emergentes do contexto em que estes alunos estão inseridos. As perguntas são relativas ao nível de conhecimento de língua inglesa dos alunos, às razões pelas quais optaram pelo curso de informática, às atividades que mais executam por meio do computador, aos sites que mais visitam na internet, à profissão e à formação acadêmica dos pais. O objetivo do questionário era investigar algumas das variáveis citadas por Field (1997), como elementos determinantes da atitude dos alunos ao enfrentar o processo de leitura.

b) Discussão sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero *blog*

Para processar a discussão, foi desenvolvido um roteiro (vide apêndice B) com tópicos relacionados ao gênero digital *blog*. Antes, porém, cada um dos alunos foi instigado a dizer tudo que sabia a respeito do assunto. Os tópicos assinalados no roteiro

tratavam da finalidade dos *blogs*, o tipo de linguagem utilizada, os temas mais atraentes aos jovens em geral, elementos da estrutura composicional e formato dos *blogs*, dentre outros, com o fim de examinar as “operações de contextualização acerca de aspectos da interação social, tais como, o lugar social dos produtores do texto do *blog*, sua finalidade, o tipo de relação que há entre emissor e receptor, o lugar e o momento nos quais esse texto é produzido e o assunto de que se trata” (PETRECHE, 2008, p.254). O objetivo da discussão era explicitar, por meio das operações relativas à capacidade de ação, o conhecimento prévio dos alunos, sobre o gênero *blog*, como forma de prever as possíveis dificuldades a serem enfrentadas no decorrer da sequência.

c) Atividades de identificação dos componentes do *blog*

Foram elaboradas duas atividades de identificação dos componentes do gênero *blog*. A primeira atividade (apêndice C - *knowing the genre blog*) foi subdividida em três séries de exercícios objetivos, desenvolvidos em LI. A primeira série apresentava componentes textuais retirados de dois *blogs*²⁰, para que os alunos identificassem a qual dos *blogs* pertencia cada componente textual. Para facilitar a identificação, o enunciado da questão trazia uma explicação objetiva do conteúdo dos dois *blogs*. A segunda série da atividade trazia um modelo de questionário sobre *blogs*, provido pelo *Blog Blog March Archive*²¹, no qual os alunos tinham que dar respostas relacionadas ao tipo de *blog* que pretendiam desenvolver na produção inicial. A terceira parte da atividade pedia que os alunos descrevessem objetivamente o tipo de conteúdo e a função dos elementos *About me* e *Home* presentes nos *blogs* em geral.

A segunda atividade (apêndice D) trazia três textos retirados do *blog* pessoal da Avril Lavigne²², dos quais os alunos apontaram a linguagem utilizada, o assunto abordado e explicaram ao final como obtiveram suas respostas. Nesta atividade não houve exigência do uso do inglês, em função dos objetivos de ensino da SD e em conformidade com o nível de conhecimento dos alunos, uma vez que, “a falta de proficiência em LI, poderia constituir-se um empecilho para que os alunos expressassem

²⁰ *Blogs: Closet therapy* (que trata sobre moda em geral); *Blog Blog March Archive* (um catálogo de *blogs* diversos e entrevistas com seus respectivos criadores).

²¹ Retirado do endereço: <http://blog.totalblogdirectory.com>

²² <http://www.avrillavigne.com/node/7436#comment-34472>

suas representações” (PETRECHE, 2008, p.252). O objetivo dessas duas atividades era investigar as capacidades de linguagem mobilizadas nessa fase de ativação do conhecimento e os demais mecanismos implicados nesta etapa da SD.

d) Elaboração individual de um *blog*

Após as atividades de ativação do conhecimento, foi exigida, dos alunos, a execução da primeira produção, a elaboração de um *blog* desenvolvido em língua inglesa, com um conteúdo temático pré-estabelecido na primeira discussão (música, cultura, games, computador), mas com certa flexibilidade para não constranger a capacidade criativa dos alunos. Como ferramenta inerente do próprio contexto digital, os alunos utilizaram os recursos disponíveis na Internet, como forma de acessarem o ambiente virtual onde os *blogs* se inscreviam (PETRECHE, 2008, p.255). Os detalhes finais do *blog* foram concluídos fora da escola em razão das limitações do nosso horário.

e) Apresentação individual dos *blogs*

Utilizando um computador notebook e um projetor de imagem os alunos apresentaram individualmente seus *blogs*. Após cada apresentação foi aberto um espaço para perguntas sobre o trabalho. As apresentações duraram em média 15 minutos. Num segundo momento, sem intervenção da professora-pesquisadora, os alunos apresentaram seus *blogs* para toda a turma com o fim de avaliarem a aceitabilidade do conteúdo temático de seus *blogs* e selecionarem os itens mais indicados pela turma para postagem na produção final. Durante a apresentação dos *blogs* para a turma, a professora-pesquisadora não esteve presente, com o objetivo de proporcionar aos alunos autonomia para gerenciar a sala e explicar os elementos pelos quais se responsabilizaram, assumindo o papel da professora. O objetivo desta atividade é comprovar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero *blog*, e “proporcionar-lhes um espaço de aprendizagem por meio de um processo colaborativo ao se virem inseridos num contexto de discussão de questões significativas para eles” (PETRECHE, 2008, p. 253).

f) Discussão sobre os elementos constitutivos do *blog* final

Tendo em vista o caráter progressivo da SD, propiciamos um espaço de discussão para que os alunos pudessem expor os resultados da apresentação dos *blogs* para a turma e posicionarem-se frente aos resultados obtidos. O objetivo desta discussão foi selecionar os elementos que constituiriam a produção final.

g) Atividade de interpretação de texto

Nesta atividade (vide apêndice E), os alunos receberam o texto “*Money Lessons From Michael Jackson*” retirado da chamada do *blog Virtual Entrepreneur*²³ para interpretá-lo individualmente. Para realizar a interpretação os alunos não contaram com a ajuda de colegas, professora ou dicionário. O conteúdo vocabular do texto apresenta certa complexidade, por outro lado, aborda um assunto atualizado e bastante explorado pela mídia em geral. Além disso, o texto contém uma imagem para ilustrar seu conteúdo temático. Terminada a tarefa, foi realizada uma entrevista retrospectiva (TOMITCH, 2003) com os alunos (vide apêndice E), a respeito do texto que acabaram de interpretar. As perguntas da entrevista retrospectiva visavam evidenciar as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a interpretação do texto. O objetivo desta atividade era oferecer aos alunos uma percepção do seu desempenho no processo de leitura e contrastar com sua efetiva compreensão do texto para que, com isso, pudessemos investigar as operações de linguagem envolvidas no processo de leitura.

h) Atividades sobre a linguagem e os recursos linguísticos utilizados nos *blogs*

Desenvolvidas em língua inglesa, as atividades desta etapa da SD visavam trabalhar a linguagem e os recursos linguísticos, inerentes à capacidades linguístico-discursiva, utilizados em textos retirados do *blog Virtual Entrepreneur*. Para efeito de organização, o exercício (vide apêndice F) subdividia-se em quatro partes. Na primeira, havia questões relacionadas ao estilo da linguagem usada no texto e ao tempo verbal predominante no texto. A segunda parte trazia um texto (*Protecting the Patent System for Entrepreneurs*) retirado do mesmo *blog* contendo um vocabulário básico para os alunos interpretarem. Durante a interpretação do texto, os alunos utilizaram o *protocolo*

²³ Fonte: <F:\Blogs\Virtual Entrepreneur - Small Business Opportunities For Entrepreneurs.mht

*de pausa*²⁴ (TOMITICH, 2003) para evidenciar as estratégias utilizadas durante a execução da tarefa. Na terceira parte do exercício, aparecia o mesmo texto da seção anterior, porém, com algumas lacunas, para serem preenchidas com sinônimos das palavras originais do texto. Com o intuito de garantir que a atividade não se tornasse enfadonha e comprometesse os objetivos de ensino da SD, o exercício trazia antes do texto, os sinônimos que preencheriam as lacunas cabendo ao aluno, apenas selecioná-los corretamente. A quarta e última parte da atividade trazia duas versões de um mesmo texto, para que os alunos, individualmente, escolhessem uma delas para interpretar. Ao terminar a interpretação os alunos deviam justificar e apontar os critérios utilizados para a escolha do texto.

i) *Elaboração final do blog:*

Para a elaboração final do *blog*, os alunos reuniram os textos por eles produzidos e outros coletados de seus *blogs* individuais para compor o conteúdo do *blog*. A organização e postagem dos textos no *blog* foi feita apenas por um dos alunos, cuja indicação partiu dos próprios alunos, mas com o consentimento da professora-pesquisadora. A finalização do *blog* foi feita sem a participação da professora. Depois de concluído, os alunos se reuniram com a professora-pesquisadora para apresentar o *blog* e fazer comentários sobre o trabalho. O objetivo desta etapa final era a análise das contribuições das atividades realizadas na SD no desenvolvimento de capacidades de linguagem, tal qual preconizamos no plano geral da pesquisa.

j) *Questionário monitorado*

Logo após a produção final, os alunos responderam um questionário com dez perguntas, abordando tanto os assuntos discutidos durante a execução da SD quanto questões relacionadas às contribuições que a SD trabalhada proveu aos alunos. Durante a aplicação do questionário os alunos contaram com a ajuda da professora-pesquisadora

²⁴ No protocolo de pausa, o leitor é convidado a ler o texto silenciosamente e a parar em qualquer ponto do mesmo onde ocorra uma ‘pausa’ no fluxo de leitura, quando então ele deve relatar o motivo da interrupção, por exemplo, pensamentos que ocorreram, dúvidas sobre o texto, etc. (TOMITICH, 2003)

para orientá-los na interpretação das questões mais complexas. O objetivo desta atividade era avaliar a pertinência das atividades da SD no processo de letramento crítico no gênero digital *blog*. Para tornar mais claro nosso escopo e o percurso delimitado para efetivar a pesquisa, provemos adiante uma síntese dos procedimentos de análise.

Tabela 4: Síntese dos procedimentos de coleta e análise da pesquisa

PERGUNTAS DA PESQUISA	ATIVIDADES DA SD: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO CORPUS	DATA, DURAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
<p>1) Quais operações de linguagem (operações de contextualização e operação de textualização) são mobilizadas pela compreensão leitora de aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira (LE), durante a ativação do conhecimento na sequência didática?</p> <p>2) Como as limitações da compreensão leitora podem condicionar o desenvolvimento de capacidades de linguagem e comprometer a produção final do <i>blog</i> nas sequências didáticas?</p>	Apresentação da situação (gravada em áudio)	Data: 02/10/09 Duração: 45m - aplicação um questionário sociocultural aos alunos	Análise das especificidades do contexto dos participantes da pesquisa para: a) - evidenciar os aspectos sociais e culturais emergentes desse contexto; b) - investigar a postura dos alunos durante a leitura à luz das variáveis citadas por Field (1997)
		Data: 09/10/09 Duração: 1h30m - discussão genérica sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero <i>blog</i> (gravação em áudio) - atividades de identificação dos componentes do <i>blog</i> - elaboração individual de um <i>blog</i> (concluído em casa)	- Identificação das “operações de contextualização” provenientes das representações dos alunos (CRISTÓVÃO, 2007 apud PETRECHE, 2008, p.254); - Explicitação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero <i>blog</i> ; - identificação das capacidades de linguagem mobilizadas nessa fase da SD;
	Módulo 1 (gravada em áudio)	Data: 16/10/09 Duração: 1h30m - Apresentação individual dos <i>blogs</i> (gravação em áudio) - Discussão sobre as escolhas dos elementos para constituição dos <i>blogs</i> (gravação em áudio);	- Análise do processo de seleção dos componentes do <i>blog</i> com base no conceito de letramento crítico assumido neste trabalho;
	Módulo 2 (aplicação do protocolo verbal: entrevista retrospectiva)	Data: 30/10/09 Duração: 1h30m - Interpretação de texto - entrevista retrospectiva;	- Análise interpretativa das operações de linguagem envolvidas no processo de leitura em contraste com a efetiva compreensão do texto;
	Módulo 3 (aplicação do protocolo de pausa)	Data: 06/11/09 Duração: 1h30m - Atividades sobre a linguagem e os recursos linguísticos utilizados nos <i>blogs</i> (protocolo de pausa)	-Análise dos recursos linguísticos utilizados pelos alunos; - Análise das estratégias utilizadas durante a execução da tarefa
	Produção final	Data: 13/11/09 Duração: 1h30m - Produção individual do texto para postagem no <i>blog</i> final - Questionário monitorado - Elaboração final do <i>blog</i>	- analise das contribuições das atividades realizadas na SD no desenvolvimento de capacidades de linguagem, tal qual preconizado no plano geral da pesquisa.

4. Capacidades de linguagem: uso e reflexão

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos na sequência didática tendo em mente elucidar os aspectos relacionados aos questionamentos lançados logo na introdução deste trabalho. Nesse sentido, utilizamos as capacidades de linguagem propostas por Schneuwly e Dolz (1998) como categorias de análise para apontar os objetivos almejados neste estudo. Com este fim, introduzimos nosso capítulo rememorando nossa visão de leitura, refletindo sobre a relação entre gêneros textuais e as capacidades de linguagem fazendo uma breve explanação dessas categorias. Num segundo momento, apresentamos a análise dos dados coletados na SD por meio das categorias mencionadas; e, por último, apresentamos e discutimos os resultados obtidos.

4.1 As categorias de análise e a concepção de leitura adotada

Para esclarecer como será o percurso seguido em nossa análise, fazemos uma nova menção às capacidades de linguagem propostas por Schneuwly e Dolz (1998), como categorias de análise deste trabalho, como uma forma de tornar ensinável as propriedades do gênero digital *blog*. Os tipos discursivos que se inscrevem dentro de um gênero textual são tomados pelo ISD como ações complexas de linguagem destinadas a suprir exigências e necessidades sociais.

Para consolidar nosso escopo, incorporamos nossa concepção de leitura, ancorada na perspectiva teórica do ISD, à teoria do letramento crítico preconizada nas OCNEM (2006). Nessa perspectiva, leitura é vista como precursora do letramento crítico que, na perspectiva do ISD, configura-se como prática social. A esse respeito, o ISD considera que todo texto é produzido e/ou compreendido em uma dada situação de interação e que as práticas de linguagem do leitor só podem ser realizadas por meio da utilização de suas capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; 2004). As capacidades de linguagem, por sua vez, são definidas por Schneuwly e Dolz (1998) como um conjunto de operações de linguagem requeridas numa dada ação de linguagem, ou seja, são os conhecimentos e as experiências do leitor mobilizadas para construir o sentido do texto. Nessa perspectiva, o ISD considera as operações de linguagem como sua unidade de análise, e não os gêneros; entretanto, Schneuwly e Dolz (op. cit.) asseveram que os gêneros textuais são “um *megainstrumento* que fornece um

suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Após essa breve retomada do nosso referencial teórico, passaremos, a seguir, à análise dos dados. Para melhor entendimento, esclarecemos que durante a análise, sempre que necessário, mencionaremos alguns dos tópicos abordados na seção 3.2.1 do capítulo anterior, sobre o perfil dos alunos elaborado a partir do questionário sociocultural (cf. apêndice A), com o intuito de aferirmos a veracidade das informações que possam influenciar na execução das atividades da SD, como por exemplo, as informações relativas ao nível de inglês que os alunos postulam ter, que podem implicar diretamente na execução das atividades da SD.

4.2 Análise das atividades da sequência didática

Iniciaremos com a análise dos dados da primeira etapa da SD (cf. apêndice B), apresentando a seguir as definições dos alunos sobre o gênero *blog*, com o objetivo de examinar o conjunto de operações mobilizadas pelos aprendizes para o enfrentamento da situação comunicativa, incluindo as operações de contextualização, constituindo a capacidade de ação (CA). Posteriormente, observaremos quais recursos foram selecionados para iniciar a ação de linguagem fazendo referência à capacidade discursiva (CD); e, por fim, avaliaremos como os aprendizes executaram a ação de linguagem referente ao gênero *blog* para podermos aclarar os recursos inerentes à capacidade linguístico-discursiva (CLD), mais especificamente os recursos linguísticos, a saber, as operações de textualização. Nessa fase de apresentação da situação, esperamos evidenciar parcialmente, as capacidades de linguagem que serão mobilizadas na produção inicial dos alunos.

4.2 1. Falando sobre *blog*

Conforme dissemos (cf. 3.3.1, p.84), para realizar a discussão, foi desenvolvido um roteiro (cf. apêndice A) com tópicos relacionados ao gênero digital *blog* tratando de questões relacionadas à finalidade desse gênero, ao tipo de linguagem utilizada, aos

temas mais atraentes aos jovens em geral, a elementos da estrutura composicional e formato dos *blogs*. Enajamos com isso, examinar as “operações de contextualização acerca de aspectos da interação social tais como, o lugar social dos produtores do texto do *blog*, sua finalidade, o tipo de relação que há entre emissor e receptor, o lugar e o momento nos quais esse texto é produzido e o assunto de que se trata” (PETRECHE, 2008, p.254). Reiteramos que, nessa etapa, o objetivo da discussão é explicitar o conhecimento prévio dos alunos mobilizado para o enfrentamento da ação - produzir um exemplar do gênero *blog* -, na tentativa de prevermos as possíveis dificuldades a serem enfrentadas no decorrer da sequência. Com este fim, apontamos, a seguir, algumas das definições sobre *blog* dadas por três dos participantes da pesquisa:

“*Blog* é uma espécie de página pessoal, um diário eletrônico onde o dono do *blog* posta aquilo que mais interessar.”

– Marcos

“Um *blog* é um *minisite*. Os *blogs* são usados como canal de notícias, para distribuição de utilitários (*mp3*, *softwares*, etc.), diário pessoal ou qualquer formato que o *blogueiro* quiser.”

– Josefina

“O *blog* é todo conteúdo postado por alguém que tem o objetivo de saciar a vontade de quem visita; informar, distrair, dependendo da categoria. Para um *blog* ter sucesso é essencial imagens, vídeos, poucas propagandas, layout legal e ser bem organizado. Local onde se expressa!” – Gustavo

Inicialmente os alunos foram instados a refletir e escrever em poucas linhas o que é um *blog*; apenas três deles responderam no roteiro da discussão (apêndice A) suas concepções sobre este gênero. Conforme podemos notar, há um ponto em comum nas definições acima, qual seja, o *blog* sendo concebido pelos alunos como uma ferramenta de autoexpressão e compartilhamento, não apenas de sentimentos e desejos particulares, mas de concepções, crenças e preferências do autor do *blog*. Nesse sentido, podemos observar também, que as concepções acima reforçam as restrições de Miller (2009) e Komesu (2005) em comparar o *blog* aos antigos diários, reforçando a tese de que os *blogs* podem ser tanto públicos quanto intensamente pessoais de maneira possivelmente contraditórias.

Procuramos, ainda, identificar nas definições dos alunos, os propósitos intrínsecos e extrínsecos na produção do gênero *blog* na concepção de Calvert (2000, apud MILLER 2009, p. 70). De acordo com o autor, o *blog* é também uma forma de proporcionar o autoesclarecimento sobre si mesmo, a confirmação de crenças pessoais, o desenvolvimento de relacionamentos e o controle social. Na fala de Josefina a seguir, ao ser questionada sobre seu desejo inicial para elaborar um *blog*, vislumbramos dois desses propósitos:

Josefina: primeiro foi a curiosidade porque começou aparecer na televisão dono de blog ...aí eu pesquisei aí fiz um lá:: só que... eu não deixei ele aberto né... era só eu que via ele ((ri)) ... aí depois eu descobri que eu:: poderia... fazer/ que ele poderia ter alguma utilidade né? aí tá... daí eu:: nele eu falava sobre os livros que eu lia:: comentava as notícias do dia:: essas coisas... aí apareceu um cara lá:: que leu ele gostou e disse que tinha um blog parecido... aí quis ser meu PAR:ceiro... aí eu e ele postávamos sobre esse tipo de coisa lá

Neste fragmento, Josefina reitera Calvert (2000, apud MILLER 2009, p. 70) no que diz respeito ao autoesclarecimento quando revela que elaborou um *blog* sem ter a intenção de torná-lo público. Isso demonstra que o objetivo inicial de Josefina não era fazer amigos, mas expressar suas concepções sobre fatos corriqueiros, seus prazeres, suas crenças pessoais; o relacionamento com o outro surgiu dessa necessidade e não o contrário. Percebemos também, nesta fala e nas definições acima, que os alunos veem no *blog* um espaço para agir socialmente, disponibilizando recursos dos mais diversos aos usuários do *blog*. Ainda com relação a esse fragmento, consideramos importante a percepção de Marcos pronunciada a seguir, em relação à fala de Josefina:

Marcos: ou seja, o /.../ dela... é o que todos dizem ela quis passar pra um diário /.../ um [[diário ...um diário aberto ...

Neste excerto, Marcos identifica o estilo mais pessoal de Josefina como um diário, tendo, entretanto o cuidado de distingui-los dos diários tradicionais utilizando a expressão “diário aberto”. A esse respeito, Miller e Shepherd (2006) destacam a expressão da subjetividade como uma ação pragmática que é desenvolvida nos *blogs* em geral, que se caracteriza por permitir a valorização das ideias pessoais do escrevente. Ao fazermos essa análise, observamos que Josefina, embora compartilhe seus sentimentos,

opta por preservar sua identidade; e quando a professora faz uma inferência a respeito da veracidade dos sentimentos expostos nos *blogs* com estilo “diário aberto”, a aluna responde a seguir:

Professora:(...) pesquisas apontam (...) que as pessoas... elas revelam nos blogs coisas que elas não diriam pro pai pra mãe (...) e aí:: dizem que os reality shows tem uma coisa muito parecida com os blogs que (...) é quando o particular só tem sentido se for pra ser mostrado pras pessoas... aí a grande pergunta... por quê que o pai não pode saber? será que o menino representa pro pai ou /.../ pras pessoas no blog... né?/

Josefina: ...[[representa pro pai e representa pra mãe...

Nesse fragmento, reiteramos o que diz Miller (2009) em relação à busca de valorização das ideias do escrevente do *blog*, e remetemos a outra questão levantada por Miller e Shepherd (2006), a provável existência de uma ‘cultura de simulação’ da experiência direta, realocando o real em favor de uma simulação que constitui o real.

A partir de uma perspectiva discursiva de análise, Komesu (2005) conjectura que a produção do gênero *blog* emerge da publicização da intimidade e que, por isso, transita entre as fronteiras do público e do privado gerando um tipo de escrita particular. Em relação a essa hipótese levantada por Komesu, tentaremos identificar as características dessa escrita na produção inicial dos alunos, atentando, porém para o fato de que a impossibilidade de preservação da identidade dos alunos-*blogueiros*, como é o nosso caso, possa impedir a ocorrência dessa escrita.

Os alunos ressaltam ainda, que um dos aspectos a ser definido pelo produtor do *blog* antes da produção é quanto à sua finalidade e elencam três propósitos que consideram importantes: a) receber visitantes, b) expor conteúdos diversos e c) buscar adeptos e parcerias com *blogs* afins.

A esse respeito, Marcos enfatiza na fala abaixo que não se trata apenas de uma autoexposição sem propósitos,

Marcos: mas aí entra naquela... questão do Joãozinho, quem mantém um blog quer necessariamente cada vez mais visitas, então se o assunto que ele tá expondo, a partir do momento que não for/ que não tiver esse número de visitas que ele quer atingir ele não vai tá vendo apenas o que ele quer, ele vai tentar alcançar a vontade (...) do consumidor do blog.

Ou seja, acreditamos que, embora o *blog* seja um espaço de autoexpressão há uma implicação maior a ser considerada – a necessidade de encontrar adeptos. Ao se dar conta disso, o produtor de *blog* “passa a transformar as informações pessoais em mercadoria e a manipular as opiniões dos outros através de revelações bem calculadas como forma de suprir essa necessidade” (CALVERT, 2000 apud MILLER, 2009, p.70).

Semelhantemente, ao ser questionado sobre seus objetivos para criar um *blog*, Joãozinho responde reportando-se a elaboração do seu primeiro *blog*:

Joãozinho: (...) eu quis fazer um blog de downloads onde a gente tivesse uma participação na Internet onde fosse reconhecido... onde tivesse um lugar onde o mundo pudesse reconhecer a gente...ou seja, é::: caça um lugar na internet naquele tema que a gente tá criando ... tá trabalhando e criar pra que a gente seja reconhecido.

Percebemos na fala de Joãozinho, conforme os propósitos extrínsecos identificados por Calvert (2000 apud MILLER op. cit.), o anseio pelo desenvolvimento de relacionamentos como forma de manter o controle social, cristalizando mais uma vez a distinção entre o *blog* e os antigos diários. Nessa perspectiva, não observamos na fala de Joãozinho a mesma preocupação em manter o *blog* como ferramenta de autoexpressão (MILLER E SHEPHERD, 2006) como em Josefina e Gustavo, mas em buscar validação social por meio da popularização de seu *blog*. Dessa forma, classificamos, nessa primeira percepção, que Josefina e Gustavo tendem para o *estilo-blog* (BLOOD 2000, apud MILLER, 2009), enquanto que Marcos e Joãozinho preferem o *estilo-filtro*. Em relação ao estilo de Ricardina, ainda não foi possível identificá-lo com base nas observações feitas até aqui, porém, há indícios, nas informações do questionário sociocultural sobre a preferência da aluna por sites de relacionamento, de que Ricardina seja adepta do *estilo-filtro*. Esperamos, até o final da análise, ratificar nossa hipótese quanto ao estilo de Ricardina.

Em análise ao primeiro ponto abordado na discussão inicial, em que os alunos expõem seu conhecimento de *blog*, identificamos que os alunos definem esse gênero a partir de sua finalidade, à qual consideram atribuição do *blogueiro*. Dessa forma, os alunos-*blogueiros* elencam duas finalidades específicas para o *blog* a ser produzido: atrair visitantes por meio da exposição de conteúdos interessantes para esse público e

buscar parcerias com *blogs* afins. Como forma de facilitar a compreensão, sintetizamos na tabela abaixo, os propósitos intrínsecos e extrínsecos do gênero *blog* na concepção dos alunos-*blogueiros* em relação aos propósitos pré-estabelecidos para a produção do *blog* da pesquisa, embasados pelos autores indicados na tabela.

Tabela 5: Identificação das finalidades específicas dos alunos-*blogueiros* no quadro de classificação do *blog* da pesquisa

Alunos-<i>blogueiros</i>	Propósitos do <i>blog</i> da pesquisa: (MILLER 2009, p.70 apud CALVERT, 2000)	Estilo (MILLER, 2009)	Conteúdo (KOMESU, 2005)	finalidades dos alunos-<i>blogueiros</i>
Josefina e Gustavo	Intrínsecos: - o autoesclarecimento - validação social;	• <i>estilo-blog</i>	• pessoal e profissional;	- atrair visitantes;
Joãozinho, Marcos e Ricardina	Extrínsecos: - o desenvolvimento de relacionamentos; - controle social	• <i>estilo-filtro</i>	• profissional e pessoal	- buscar parcerias com <i>blogs</i> afins.

Conforme demonstramos, tentamos reunir algumas das características pontuadas nas interações dos alunos-*blogueiros* a respeito do gênero *blog* e as classificamos de acordo com as concepções dos autores mencionados na tabela. Observamos que Josefina e Gustavo enfatizam os propósitos intrínsecos para elaboração do *blog*, os quais de acordo com Calvert (2000, apud MILLER op. cit.), proporcionam uma elevada compreensão de si mesmo pela interação com o outro e a confirmação de crenças pessoais; enquanto que Joãozinho, Marcos e Ricardina optam pelos propósitos extrínsecos, priorizando o desenvolvimento de relacionamentos como pretexto para assumirem o controle social. Apesar de propósitos divergentes, o pano de fundo dos *blogs* constitui-se o mesmo, o que demonstra que “a fronteira entre os dois *estilos* de site (grifo nosso) não é bem definida” (COATES s.d. apud MILLER 2009 p. 74)

Já nesse primeiro olhar, podemos conjecturar o funcionamento engrenado das capacidades de linguagem. Quando os alunos-*blogueiros* tomam posição acerca dos seus propósitos, se intrínsecos ou extrínsecos, e aliam esses propósitos ao estilo de *blog* que produzirão, se *estilo-filtro* ou *estilo-blog*, percebemos CA e CD operando juntas; e quando o aluno-*blogueiro*, ao tornar público seus sentimentos opta por preservar sua

identidade, este, naturalmente, procura escolher as variantes discursivas e os elementos lexicais que possam garantir esse anonimato. Neste último caso, observamos CA, CD e CLD operando concomitantemente. Pautados por este primeiro *insight*, esperamos encontrar essas evidências na produção inicial dos alunos-*blogueiros*.

No segundo tópico da discussão inicial, os alunos são questionados sobre quais seriam os principais temas de discussão sobre o gênero *blog*, os quais apontam os elementos constitutivos do *blog* contidos no quadro abaixo:

Quadro 4: Tópicos de discussão sobre o *blog*

Alunos-<i>blogueiros</i>	Elementos constitutivos do <i>blog</i>
Marcos	- conteúdo temático;
Gustavo	- conteúdo temático e perfil do público;
Josefina	- a linguagem, o formato e o tema;
Joãozinho	- o perfil e quantidade do público alvo;
Ricardina	- o tema

Embora tenham entrado num consenso com respeito ao conteúdo temático ser o elemento mais relevante na produção de *blogs* em geral, Marcos assevera na fala a seguir, que a seleção dos elementos constituintes de um *blog* e a relevância atribuída a cada um deles depende especificamente dos propósitos pré-estabelecidos pelo escrevente do *blog*:

Pesquisadora: (...) a segunda pergunta é: in your opinion, what are the main topics to discuss blogs? entendeu a pergunta marcos? /.../

Marcos: prin-ci-pais? eu não consigo definir os principais não... pelo fato deles serem BEM::: diversos cada um coloca aquilo que é principal (...).

Na concepção de Marcos, assim como os propósitos do *blog* são atribuições do escrevente, os elementos constitutivos do *blog* são recursos cuidadosamente selecionados por este para concretizar seu propósito. Nesse aspecto, observamos a mobilização de recursos da capacidade discursiva. Após essa reflexão provida por Marcos, a professora-pesquisadora refaz a pergunta, mas desta vez, direcionando-a para

o *blog* a ser desenvolvido na pesquisa. Nesse sentido, Josefina aborda no fragmento seguinte, uma questão importante para os *blogueiros* em geral:

Josefina: a gente tem que ver também se a gente quer ser famoso ou reconhecido... porque ser famoso é você, você:: ser popular entre as massas e ser reconhecido é você ter um:: /.../ reconhecimento das pessoas que entendem sobre o que você faz

Essa reflexão feita por Josefina, a nosso ver, contribui para o desenvolvimento de capacidades reflexivas relevantes para propiciar a utilização do *blog* como instrumento para agir socialmente, ao mesmo tempo em que desenvolve capacidades de linguagem.

Ainda em relação ao posicionamento de Josefina na fala anterior, Joãozinho responde a seguir, justificando sua percepção:

Joãozinho: como é um trabalho acadêmico né? eu acredito que é melhor o reconhecimento

Nesse fragmento, identificamos a mobilização das capacidades funcionando como uma engrenagem, quando o aluno avalia suas escolhas em consonância com os propósitos do *blog*. Ao refletir sobre o contexto acadêmico, Joãozinho reconhece que um trabalho de natureza acadêmica tem suas especificidades e, para isso, deve prover um *blog* que atenda às exigências sociais desse meio.

No tópico seguinte, são apresentados aos alunos algumas expressões em língua inglesa que não são utilizadas na *blogosfera* brasileira, e os alunos demonstram total desconhecimento dos termos²⁵.

Posteriormente, a professora apresenta aos alunos, uma questão objetiva, contendo oito temas selecionados do questionário sociocultural, em ordem de prioridade, para direcionar a produção dos *blogs* da pesquisa. Os alunos selecionam os temas música e cultura.

No tópico seguinte, os alunos são instados a refletir e distinguir pelo menos 5 elementos que compõem o texto dos *blogs* em geral. Com esse intuito, Josefina indica como componentes recorrentes nos *blogs* os comentários, *downloads*, *feeds*, imagens e

²⁵ *Haloscar; Enetation; Blogalize; blogdex; blogStreet*

templates. Gustavo, por sua vez, indica imagem, vídeo, *downloads* e comentários. Marcos menciona *downloads*, área de navegação (*links*), categorias de conteúdo e comentários. Ricardina, por sua vez, concorda com os componentes indicados pelos colegas.

Enquanto os alunos indicavam os elementos, a professora os inquiriu sobre o que seriam os *feeds* mencionados primeiramente por Joãozinho. E ele mesmo responde, sendo posteriormente corroborado pelos colegas:

Pesquisadora: propaganda? O que que é feed?

Joãozinho: não... feed é um receiver::: é... e-mail informativo cada atualização o usuário tem /.../ onde receber... um e-mail... alguma coisa...

Marcos: /.../ invés de o usuário ter que entrar no blog Ele recebe...no email

Pesquisadora: ah... então feed é alimentar em inglês.. então feed é ... ao invés dele acessar ele já recebe?

Marcos: i:sso ... é uma prévia que ele já recebe

Paulo Henrique: ou então pode ser completo

(...)

Josefina: é uma isca que ele vai lá e acessa e vê o conteúdo completo

Joãozinho: é um jeito de manter o usuário fiel

Nesse excerto, notamos alguns pontos que merecem destaque. Inicialmente observamos uma troca de informação salutar entre professora-pesquisadora e alunos-*blogueiros*, o que, segundo Freire (1989), contribui para a formação dos alunos no sentido de que seu conhecimento é valorizado. No caso em questão, os alunos-*blogueiros* além de aplicar seus conhecimentos de informática na produção do *blog*, ainda contribuem com o processo contínuo de letramento da professora-pesquisadora. Notamos também nesse excerto, a estreita relação que esses alunos mantêm com os recursos da Internet que são necessários na produção do *blog*, facilitando, dessa forma, o processo de letramento nesse gênero.

Como um subtópico da questão anterior, os alunos refletiram e indicaram dentre os componentes do gênero citados por eles, quais seriam os mais atraentes para jovens em geral. Nesse tópico, a professora-pesquisadora acrescentou no roteiro de discussão, aqueles que ela considerou mais comuns, que são os *comments*, *links*, *articles*, *ads*, reservando mais quatro lacunas para serem preenchidas no momento da discussão com os alunos. Como essa questão já havia sido amplamente discutida na

questão anterior, os alunos apenas marcaram no roteiro suas respostas. Para Marcos, Josefina e Gustavo, os *comments* e os *links* são fundamentais no *blog*, Joãozinho e Ricardina não marcaram suas respostas no roteiro, mas concordaram verbalmente com as escolhas dos colegas.

O item subsequente trata do tipo de leitor que os alunos-*blogueiros* pretendiam atrair para o *blog* da pesquisa. Nessa discussão os alunos encontram bastante dificuldade para compor a resposta no roteiro de discussão. Josefina apresenta sua resposta com base na faixa-etária dos leitores, sinalizando um *blog* para jovens entre 12 a 30 anos. A escolha do público alvo por meio da indicação da faixa etária agrada a maioria, entrando quase num consenso, com a intervenção da professora, de que a faixa-etária indicada por Josefina parece ser a ideal. Marcos, por sua vez, opta por buscar jovens que se interessam pelos mesmos assuntos do grupo, embora acabe sinalizando posteriormente a faixa-etária desses jovens. Na discussão desse item, observamos que os alunos encontram dificuldades para idealizar o público alvo do *blog*, provavelmente em função dos diferentes propósitos e usos desse gênero circulando na Internet.

Ao término da discussão, a professora-pesquisadora sugere aos alunos que produzam o *blog* inicial individualmente, utilizando o conteúdo temático a seu critério, porém, procurando refletir sobre as considerações feitas nesse primeiro momento. Para essa primeira produção, o único pré-requisito proposto pela professora-pesquisadora era que os *blogs* fossem produzidos em língua inglesa. A esse respeito, os alunos reiteram a relevância de um blog em língua inglesa:

Joãozinho: como vai ser um blog em inglês porque não expandir para o mundo logo? ao invés de ficar limitado a alunos da escola técnica ou da comunidade de Paraíso? (...)Porque por exemplo um blog em inglês é::: como se diz... é a porta para o mundo..

Nesse excerto, Joãozinho reconhece a língua inglesa como condição para o sucesso do *blog* no âmbito mundial, o que torna mais propício a aprendizagem desse idioma, uma vez que, ao focar nos objetivos do *blog* passam a enxergar a língua inglesa como um instrumento de interação com o mundo e evitam a visão reducionista de língua como objeto de estudo. Essa realidade facilita mais ainda o trabalho com o *blog*, revelando as vantagens desse gênero para o ensino de língua inglesa. Nessa perspectiva,

percebemos a voz de Miller (2009) quando ressalta os gêneros como uma maneira de trazer a prática social para o contexto instrucional, encorajando uma atenção cuidadosa às normas e convenções, mas com objetivos maiores do que a mera observância linguística.

Conforme especificamos nos procedimentos de análise, além do roteiro de discussão, optamos por gravar em áudio esse primeiro contato com três objetivos: apresentarmos a situação aos alunos, especificarmos os aspectos mais relevantes sobre o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero *blog* e evidenciarmos, parcialmente, as capacidades mobilizadas. Concluímos essa primeira parte da análise, tendo em mente que alcançamos esses objetivos. Sabemos, no entanto, que o elemento concreto a ser analisado, que corroborará as hipóteses vislumbradas nesse primeiro momento, é o modo como compreensão leitora age, mobilizando os recursos disponíveis para elaborar os sentidos que constituirão a primeira produção gênero *blog*. Dessa forma, na seção seguinte analisamos inicialmente uma atividade realizada com os alunos sobre os componentes do gênero *blog*, descrita na apresentação das etapas da SD (cf.p.84, item c) e, posteriormente, discorremos sobre a produção inicial do *blog*, proposta aos alunos no primeiro momento de discussão.

4.2.2. Produção inicial dos alunos

Conforme mencionamos, antes de realizar a produção inicial, os alunos receberam ainda, uma atividade (apêndice C) dividida em três séries de exercícios objetivos desenvolvidos em LI, com a finalidade de aferir o conhecimento prévio dos alunos sobre *blogs*, por meio da identificação de seus componentes. Observamos nessa etapa que, nas questões objetivas, a maioria dos alunos conseguiu interpretar, sem a ajuda da professora, os enunciados da questão e executaram facilmente essa primeira parte da atividade. A segunda parte da atividade pedia que os alunos descrevessem, objetivamente, o *blog* que estavam prestes a apresentar. Para fazer essa descrição, o próprio exercício já trazia as perguntas baseadas em um dos *blogs* (apêndice C) da questão anterior. Apenas Marcos e Gustavo conseguiram interpretar e responder as perguntas dessa parte da atividade. Na descrição sobre seu *blog*, Marcos o descreve, em inglês, como sendo um *blog* sobre tecnologia e *downloads*. Gustavo, por sua vez,

descreve seu blog, em português, e o define como sendo um *blog* que traz as novidades sobre o mundo da informática. Gustavo é o único que intitula o seu *blog*, designando-lhe o nome *100% digital*. Na terceira parte da atividade, que solicitava aos alunos que explicassem o uso das expressões *About me* e *Home*, dois dos alunos definem como:

About me: permite conhecer um pouco mais sobre o dono do blog;
Home: página inicial, “cartão de visitas” do blog.

– Marcos

About me: é o espaço onde os donos do blog falam sobre si.
Home: é o link para voltar ao início.

- Josefina

Como observamos, os alunos não trazem a tradução dos termos para explicar o uso das expressões, por isso, acreditamos que as interpretações fornecidas por eles, advêm de sua relação com os *blogs*. Os demais alunos confirmam, verbalmente, as definições de Marcos e Josefina. Nessa percepção, enfatizamos mais uma vez o proveito de se trabalhar a língua pelo viés dos gêneros textuais, pois além de fornecer, aos alunos, pistas para a escolha e classificação dos componentes do gênero, ainda provê ao professor um meio de identificar as operações de linguagem mobilizadas durante a atividade. No caso deste exercício, observamos que o sentido das expressões *Home* e *about me* não surge apenas do conhecimento linguístico dos alunos, do contrário, ao se referirem à palavra *home* poderiam ter facilmente produzido um sentido diferente do postulado para esse gênero se optassem pela interpretação literal do termo, *casa*, ao invés de “página inicial”, o sentido adequado para o gênero. Nessa linha de raciocínio, identificamos a mobilização da capacidade de ação, porque se trata de uma interpretação baseada na experiência prévia dos alunos com o *blog*, na qual estes adaptam o sentido do termo *home* ao contexto do gênero *blog*, além de identificar em *About me*, operações de contextualização acerca de aspectos da interação social como, por exemplo, o lugar social do escrevente do *blog*. Concomitante à capacidade de ação, percebemos a capacidade linguístico-discursiva quando os alunos identificam, nessas variantes linguísticas, seu real significado no contexto onde são produzidas, ou seja, no texto do blog. Nesse sentido, ambos os termos *home* e *about me*, tratam-se de certo tipo de operações de conexão da arquitetura interna do texto, aqui melhor denominadas de *links*.

A segunda atividade (apêndice D), antes da produção inicial, trazia três textos retirados do *blog* pessoal da Avril Lavigne²⁶, dos quais os alunos identificaram a linguagem utilizada, o assunto abordado e deviam explicar ao final, como obtiveram suas respostas. Com essa atividade ensejávamos investigar as capacidades de linguagem mobilizadas nessa fase de ativação do conhecimento.

Nesse propósito, iniciamos a análise da questão A do texto 1 (apêndice D), relacionado ao nível de formalidade da linguagem, observando que alunos concordam que a autora utiliza uma linguagem informal. Em relação à questão B do texto 1, apenas Marcos e Gustavo respondem. Para Marcos, “Avril está contando uma pequena parte da sua história de casamento e que agora está se separando”. Gustavo, de forma mais abrangente, diz que Avril fala sobre a vida dela. Apesar de a atividade pedir que os alunos justifiquem como obtiveram suas respostas, Marcos e Gustavo não as justificam, impossibilitando a identificação das operações de linguagem implicadas. Em relação ao texto 2, contendo apenas uma pergunta sobre informações específicas do texto, os alunos identificam facilmente as informações. Em função de os alunos não concluírem o exercício com prevíamos, ou seja, sem fornecer as justificativas requeridas, não foi possível elucidar, nesta atividade, as capacidades de linguagem, o que não significa que eles não as mobilizaram. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar textos de uso social, retirados de um site da Internet, o que, segundo Petreche (2009) é uma forma bastante produtiva de trabalhar a língua inglesa, uma vez que, ao ser ampliado o conhecimento do leitor, por meio da interação com novos conhecimentos, amplia-se concomitantemente sua compreensão leitora, facilitando a produção de sentido.

Após os exercícios, os alunos começaram a produção inicial individualmente, conforme as considerações feitas no último encontro. Findo o trabalho, cada um dos alunos fizeram a exposição do seu *blog*, no qual passamos a apresentar a seguir.

a) *High definition* - Produção inicial de Marcos:

O *blog* idealizado por Marcos denomina-se *High definition* (anexo – 1), e para justificar essa designação, o aluno dá o seguinte esclarecimento:

²⁶ <http://www.avrillavigne.com/node/7436#comment-34472>

*Professora: (...) High Definition. . . por quê esse::: Alta Definição?
Marcos: envolve um momento de tecnologia em alta definição esse
blog é mais tipo uma mercadoria. . .*

Fazemos uma análise inicial sobre a escolha do nome *High definition* reforçando uma tendência de Marcos, diagnosticada na seção anterior. Ou seja, como já vimos, Marcos é adepto do estilo filtro, por esta razão, procura transformar suas preferências no mundo digital em mercadoria, conforme ele mesmo cita no excerto anterior. Nesse aspecto, percebemos, no *blog* de Marcos, uma ênfase nos propósitos extrínsecos, apontados por Calvert (2000 apud MILLER, 2009, p.70), em detrimento dos propósitos intrínsecos para a produção do *blog*. Em outras palavras, Marcos adapta suas preferências ao que ele acredita serem exigências dos leitores de *blogs*, com o fim de atrair mais adeptos, conforme ele mesmo ressalta,

Marcos: mas aí entra naquela... questão do Joãozinho, quem mantém um blog quer necessariamente cada vez mais visitas, então se o assunto que ele tá expondo, a partir do momento que não for que não tiver esse número de visitas que ele quer atingir ele não vai tá vendo apenas o que ele quer, ele vai tentar alcançar a vontade (...) do consumidor do blog.

Nesse excerto, observamos que Marcos confirma nossa percepção quando “passa a transformar as informações pessoais em mercadoria e a manipular as opiniões dos outros através de revelações bem calculadas como forma de suprir essa necessidade” (CALVERT, 2000 apud MILLER, 2009, p.70).

Foram postados três textos²⁷ no *High definition* (anexo – 1), o primeiro trata do lançamento de uma bateria baseada em metanol, conforme explica o aluno ao ser inquirido pela professora sobre o assunto. O questionamento da professora se dá em razão de que, embora o próprio aluno tenha consciência de suas limitações com a língua inglesa (cf. p. 81), o nível de inglês aparente no texto era de um aprendiz em estágio avançado, o que não era o caso do aluno. Para esclarecer a questão, Marcos assumiu ter pesquisado o assunto na Internet e acrescentou que este é um procedimento amplamente utilizado por *blogueiros*, especialmente do estilo-filtro, no qual o *blogueiro* é principalmente um editor e um comentarista de *links* (BLOOD, 2000, apud MILLER,

²⁷ - *Battery-based methanol is realeased this week;*
- *XL DSi will have a larger screen, confirms Nintendo;*
- *How does to works Digital TV.*

2009). A esse respeito, Marcuschi (2005, p.61), ao descrever os *blogs*, afirma que, em certos casos, os *blogs* são um grande sistema de colagem. Refletindo sobre esse procedimento, observamos que esse tipo de composição de um *blog* no estilo-filtro é perfeitamente adequado, uma vez que, o produtor sai à cata de assuntos em relevo para manter-se na mídia. Nesse sentido, não há, necessariamente, uma exigência quanto à originalidade do conteúdo, e sim quanto à originalidade da informação abordada no *blog*. Quem procura esse tipo de *blog*, está à procura de informações objetivas e atualizadas.

Para aferir o conhecimento do aluno sobre o tema abordado no texto, a professora pediu a Marcos que fizesse uma interpretação, por escrito, de cada um dos textos do *blog* e, de forma objetiva, Marcos interpretou os textos mencionando as informações mais relevantes.

Em relação ao segundo texto, o procedimento foi o mesmo, Marcos pesquisou sobre o tema e postou as informações mais atualizadas sobre o assunto. Já na produção do terceiro texto, percebemos algumas mudanças. O texto trata de aspectos técnicos sobre a TV digital, um tema bastante discutido na mídia brasileira. Durante a leitura do texto, percebemos algumas imperfeições na estrutura do texto, a começar pelo título. O texto foi produzido pelo próprio aprendiz que demonstrou algumas limitações para estruturar o texto em língua inglesa. Para compor o texto, o aluno assumiu que utilizou a ferramenta de tradução do Google. Apesar das limitações do aprendiz, notamos que os desvios na língua não comprometeram a fluidez do texto, fornecendo uma visão objetiva e clara do assunto.

Concluimos a análise da produção inicial de Marcos, que este prioriza os propósitos extrínsecos descritos por Calvert (2000 apud MILLER, 2009), com o objetivo de atrair adeptos e manter o controle social. Em relação às capacidades mobilizadas, observamos que Marcos ao fazer suas escolhas para compor o *blog* em consonância com o público alvo, ele as faz com base em suas representações sobre o perfil de seus leitores, fazendo referência à capacidade de ação. A partir daí, todas as outras escolhas para a composição do *blog*, incluindo a adaptação das características do contexto à infraestrutura geral do *blog*, serão feitas para suprir as exigências desse público alvo, definido conforme as representações e o conhecimento prévio do *blogueiro*. Ao fazer o trabalho de edição dos textos, o aluno-*blogueiro* executa operações de textualização quando reorganiza o texto empregando seus recursos

linguísticos, mobilizando, desse modo, operações inerentes à capacidade linguístico-discursiva, conforme demonstramos no quadro abaixo:

Quadro 5: Operações de linguagem inerentes à capacidade linguístico-discursiva, mobilizadas por Marcos.

Texto	Operações de conexão	Operações de coesão verbal
“(…)Digital TV works by converting bit rates, pictures and sounds, which in turn are transformed into electrical warning signs, which are transported by magnetic waves. Then the electrical signals reach the receiver, and are reprocessed into streams of bits and converted into images and sounds. (...)”	<ul style="list-style-type: none"> • which – o uso do pronome relativo garante a organização da segmentação do discurso; • Then – ligação entre ideias; 	<ul style="list-style-type: none"> • Works – uso adequado da forma singular do presente simples • transformed into – uso correto da preposição regida pelo verbo

Vemos nesse quadro contendo um fragmento do texto produzido por Marcos, exemplo de dois tipos de operações de textualização realizadas pelo aprendiz, a saber, operações de conexão e operações de coesão verbal. Quando o texto é editado e Marcos imprime nele sua abordagem própria, o aluno-*blogueiro* mobiliza a capacidade discursiva. Ressaltamos, entretanto, que dentre as capacidades mobilizadas, a capacidade de ação revela-se a mais mobilizada durante a produção de Marcos.

b) Gene digital – Produção inicial de Joãozinho:

Nesse ensejo, passamos a analisar a produção do *blog* Gene Digital (anexo -2), produzido por Joãozinho. Para realizarmos uma análise mais coerente, relembramos que Joãozinho, assim como Marcos, é adepto do estilo-filtro, além de ser o mais eclético dos participantes, em termos de preferências. Em seu *blog*, Joãozinho postou apenas um texto produzido por ele mesmo, com a ajuda da ferramenta de tradução do Google. O texto fala sobre inovações no Orkut. Em relação à estrutura, o texto apresenta alguns desvios na língua que comprometem, até certo ponto, a compreensão de algumas informações. Outro aspecto observado no *blog* do aluno é que apenas alguns *links* internos foram nomeados em inglês, basicamente aqueles que não têm um correspondente em português ou que raramente são utilizados em nossa língua mesmo em *blogs* brasileiros, tais como, *Home* e *About*.

Dentre os participantes da pesquisa, Joãozinho é o *blogueiro* mais experiente chegando a ter publicado oito *blogs*, os quais, segundo ele, eram bastante acessados. Ao ser questionado sobre seu desejo inicial quando idealizou o primeiro *blog*, Joãozinho responde:

Joãozinho: eu já tive oito blogs...

Pesquisadora: sim, mas e quando você fez o primeiro blog, o sentimento inicial pra você criar um blog

Joãozinho: (...) eu quis fazer um blog de downloads onde a gente tivesse uma participação na Internet onde fosse reconhecido... onde tivesse um lugar onde o mundo pudesse reconhecer a gente...ou seja, é::: caça um lugar na internet naquele tema que a gente ta criando ... tá trabalhando e criar pra que a gente seja reconhecido.

Nesta fala, reiteramos, em Joãozinho, o estilo-filtro, o que explica o assunto abordado no seu *blog*. Em relação a esse estilo, observamos que um dos pré-requisitos para os seus adeptos é a atualização contínua de temas em destaque na mídia, tornando-se um diferencial para aquele que deseja ser amplamente reconhecido. Nessa linha de raciocínio, ressaltamos o primeiro indício de que a produção desse gênero está condicionada a uma intensa atividade de leitura e, nesse caso, especificamente, ousamos dizer que, tendo em vista os avanços tecnológicos em âmbito mundial, a língua inglesa é um meio de acesso às fontes de informação que o *blogueiro* precisa. Isso pode ser comprovado quando Joãozinho diz: “*caça um lugar na Internet*”, ora, obviamente, o termo “caça” não deve ser interpretado na sua literalidade, entendemos que, este termo, remete a “um lugar” virtual, identificado sociocognitivamente pelo produtor do *blog* por meio da leitura de outros *blogs*. Corroborando essa concepção, Joãozinho diz:

Joãozinho: eu pensei o seguinte... hoje blog que dá muito sucesso... blog de humor::: (...) também tem blogs que divulgam, por exemplo,esse aqui (mostra a imagem) eu achei imagem e foi num blog... um blog que fala::: do que que ele faz as imagens... quem divulga o happyhappy²⁸ também achou em outro blog ... ele falô::: um aplicativo que eu um dia tava caçando na internet que foi muito legal ... praticamente meu computador todinho é de blog né? (...)

Como observamos neste fragmento, Joãozinho reforça nossa hipótese de que esse estilo requer muita leitura, inclusive, assume que seu computador é repleto de informações coletadas em *blogs*. Além disso, nessa fala, ele reforça que essa prática é

²⁸ www.happyhappy.com

comum entre *blogueiros* em geral, citando, por exemplo, o caso de um *blogueiro* que encontrou em outro site um aplicativo que precisava. Dito de outra forma, consideramos que, especialmente no estilo-filtro, o escrevente de *blog* é, antes de produtor, um consumidor de *blogs*. Dessa forma, inferimos que, embora Joãozinho tenha dificuldades para estruturar o seu texto, ainda assim consegue interpretar os temas que lhe interessam em outros *sites*, por meio de seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, identificamos as mesmas operações de linguagem relacionadas à capacidade de ação que vislumbramos em Marcos, sobretudo, quando o aprendiz aciona seu conhecimento de mundo na produção do texto. Para exemplificar, examinemos essas operações no texto abaixo, produzido por Joãozinho:

“At first hand, we tested the new features of Orkut, the most popular social networking the country. Orkut, a social network with more users in the country will change. But, stay calm. The changes will affect just your day to day and, mostly, if summarize only the visual aspects. The brazilian site, Portal Baixaki was admitted on the very first hand to new account now and you all saw that and thought that the changes.”

Nesse texto, conseguimos identificar as operações de linguagem referentes a capacidade de ação, quando o aluno resgata seu conhecimento prévio sobre o Orkut; operações relativas a capacidade discursiva e linguístico-discursiva operando em concomitância, quando o aluno escolhe o pronome *we* para se apresentar como usuário dessa ferramenta e exprimir sua concepção sobre a informação veiculada no texto, utilizando sua própria voz para afirmar que o Orkut é o site de relacionamento social mais popular do país. Quando utiliza o tempo verbal no futuro para indicar as inovações no Orkut percebemos a mobilização de recursos inerentes a capacidade linguístico-discursiva.

c) 100% digital – Produção inicial de Gustavo

O *blog* a ser analisado agora é o 100% digital (Anexo – 3) e foi produzido por Gustavo. 100% digital é um *blog* composto por quatro textos, em língua inglesa, sobre as novidades do ramo da informática, como o próprio Gustavo o descreve:

Gustavo: o meu blog fala sobre informática, e fala sobre as novidades sobre informática, o objetivo dele é mostrar o que há de novo no mercado o que é bom pro consumidor tanto pra ele se divertir quanto pro serviço dele num é nada assim muito importante mas oferece cursos gratuitos é . . . tipo assim é / . . / mitos das baterias de notebook/.../ é um blog voltado pra:: o objetivo do meu blog é . . . mostrar que com informática você também pode cuidar do meio ambiente são mais ideias ecológicas, eu coloquei aqui também uma enquete porque é muito bom a gente ficar por dentro da opinião das pessoas, dos usuários do nosso blog e:: . . essas coisas

Conforme observamos, Gustavo utiliza seu *blog* para além da informação sobre o produto, ou seja, procura, através do tema informática, conscientizar o leitor a respeito de como preservar o meio ambiente. Nesse sentido, podemos inferir do fragmento acima, que diferentemente de Joãozinho e Marcos que utilizam o mesmo tema, Gustavo aborda o assunto informática como pretexto para disseminar seus valores e crenças, além de promover cursos gratuitos, demonstrando preocupação com questões sociais. Em outro excerto, temos a mesma percepção sobre as escolhas de Gustavo:

Gustavo: Então pra começar, qual é a cor que a senhora acha que fica melhor pra combinar com o nosso blog?

Professora: Mas aí vocês têm que escolher(...)acho que vocês têm que testar, pensar naquilo que agrada. . .

Gustavo: preto economiza energia, sabia?

Novamente, observamos o engajamento de Gustavo em disseminar suas crenças. Essa preocupação reforça nossa percepção anterior sobre Gustavo ser adepto do estilo *blog*, um estilo, segundo Calvert (2000 apud Miller, 2009), mais pessoal e subjetivo. Nesse sentido, confirmamos que Gustavo prioriza os propósitos intrínsecos no seu *blog* e, ao utilizar enquetes, busca a compreensão de si mesmo, pela interação com o outro, e a confirmação de suas crenças.

Com relação ao modo como Gustavo compôs os textos, ele mesmo nos informa:

Professora: e o texto? como é que você compôs o texto?

Gustavo: Ah o texto foi assim, alguns eu peguei pronto que foi esse último aqui

(...)

Gustavo: são informações que eu peguei num site e esses aqui ó (mostrando o primeiro texto) foi um site brasLIiro que eu achei ele era enorme, eu fiz tipo um resumo das principais características do notebook...

Observando esse excerto, percebemos que Gustavo utiliza uma estratégia semelhante à de Marcos para compor seu *blog*, ou seja, pesquisou os textos na Internet, e deu uma abordagem diferente para eles, projetando neles suas crenças. Para esse trabalho de adequação das informações, Gustavo precisou resumir o primeiro texto, uma atividade que demanda certo cuidado para não suprimir informações relevantes. A esse respeito, trazemos novamente à baila, a relevância da leitura nesse processo, pois, além da leitura de outros *blogs*, esse trabalho demandou de Gustavo releituras e refações durante a produção do seu texto. Isso nos leva a refletir se haveria uma maneira de produzir este gênero sem submeter-se primeiro a uma leitura crítica, uma vez que se trata de um trabalho de seleção de informações relevantes para um público específico, sob pena de ter um *blog* com pouco ou nenhum acesso.

Em análise à última postagem do *blog* de Gustavo, observamos que o aprendiz compõe sozinho seu próprio texto, lançando mão de seus conhecimentos da língua inglesa. O teor do texto é a divulgação do *blog*. Embora o texto seja sucinto, observamos coesão e objetividade nas informações. Para demonstrar os recursos mobilizados dessas capacidades de linguagem, examinemos o texto produzido por Gustavo

“Hello! This is my new blog and I hope you enjoy the posts. My goal is to inform you about the news in the computing world, seeking fun and entertainment for you and your entire family. The posts will be made every week and is worth checking out. Goodbye!”

Considerando que o texto trata da divulgação do *blog* de Gustavo, o aluno escolhe apropriadamente o pronome pessoal da primeira pessoa do singular, *I*, para indicar que se trata da fala do próprio escrevente do *blog*. Consideramos que o tom de impessoalidade do texto está em consonância com o objetivo do texto. Nesse aspecto observamos que o aluno mobiliza de forma engrenada, recursos das capacidades discursivas e linguístico-discursiva. Sobre essa última capacidade, o aluno realiza operações de coesão verbal, quando utiliza o tempo futuro para dizer que as atualizações ocorreriam semanalmente. Ao fazer suas escolhas quanto ao nível da linguagem, as vezes, os tempos verbais o aluno as faz com base em suas representações sobre o público alvo.

Concluimos a análise da produção inicial de Gustavo revelando o conjunto de operações contextuais envolvendo a mobilização de conhecimentos prévios do aprendiz, a visualização de um público específico, entre outros aspectos, que corroboram a capacidade de ação. Identificamos, engrenados à capacidade de ação, a mobilização e seleção de recursos linguísticos na adequação do texto à abordagem particular do produtor, remetendo à capacidade linguístico-discursiva. Em relação à capacidade discursiva, ressaltamos sua inerência a este gênero no momento em que o aluno pensa seu *blog* pautado pelas exigências de um público específico. Ou seja, a engrenagem é tão concatenada que se torna quase impossível a tarefa de particularizar as capacidades mobilizadas pelos alunos, conforme demonstramos acima.

d) Papagaio verde e vermelho – Produção inicial de Ricardina:

Para sua produção inicial, Ricardina optou em produzir um *blog* sobre assuntos diversos, no qual ela posta textos sobre música e games. O título do *blog*, Papagaio verde e Vermelho (Anexo – 4), e alguns *links* componentes do *blog* são publicados em português, apesar de a aluna dizer ter um bom conhecimento da língua inglesa e de já termos provido estes termos, aos alunos, durante as discussões e execução de exercícios. Acreditamos, por esta razão, que se tratou de uma escolha de Ricardina.

O primeiro texto postado pela aluna trata, de forma impessoal e objetiva, de um *show* a ser apresentado pela cantora e compositora Kate Perry na MTV. A aluna-*blogueira* fornece, nesse texto, informações sobre as datas e os horários das aparições da cantora na televisão, além de informações sobre sua música.

O segundo texto postado por Ricardina conta sucintamente a história do *rock* utilizando-se de um inglês pouco formal, mas em nível avançado. Neste texto, observamos que, tal qual o primeiro, a aluna traz informações de modo objetivo e impessoal. Podemos inferir isso pelo fato de que a *blogueira* não deixa traços, em ambos os textos, de que os temas abordados se tratem de suas preferências musicais, mas fornece informações imparciais sobre diferentes estilos de música. Semelhantemente, o terceiro texto fala de música, novamente de forma impessoal. Neste texto, a *blogueira* comenta um pouco da origem do *blues*, definindo-o como um estilo musical muito particular trazido pelos negros africanos para os Estados Unidos.

O quarto texto, intitulado *Games (the Sims)*, fala sobre um jogo virtual bastante popular, cuja versão inicial fora lançada em 2004. O texto fornece ainda informações sobre a versão 2 do jogo, já lançada, e dá detalhes sobre o lançamento da versão 3. Neste texto, assim como nos demais, o nível de inglês é avançado e o assunto é novamente tratado de forma impessoal.

No último texto, intitulado *Hello World*, Ricardina divulga o seu *blog*, fornecendo detalhes sobre o conteúdo e o objetivo do *blog*. Talvez em função da peculiaridade do conteúdo, este texto apresenta traços de personalidade da aluna-*blogueira*, porém, é bastante sucinto. A variante linguística utilizada é menos formal e o nível de inglês, básico. Para esclarecer nossas percepções, examinemos o texto de Ricardina:

“Hi This is my first post. I think I’ll post interesting things. I hope. Well, my teacher wanted me to do posts on music, culture, games, entertainment and computers ...So come on!”

Como dissemos, Ricardina produz um texto para divulgar seu *blog*. O conteúdo é apresentado de forma pessoal, utilizando pronomes da primeira pessoa do singular. A escolha desses pronomes em consonância com os objetivos do texto é feita por meio da mobilização de recursos: da capacidade discursiva, quando aluna seleciona os pronomes adequados para a divulgação do *blog*; por meio da capacidade de ação, quando o aluno acessa suas representações sobre o perfil do público alvo; e através da capacidade linguístico-discursiva, quando a aluna consegue representar linguisticamente sua própria voz como escrevente do *blog*, quando utiliza operações de conexão por meio de termos como *Well* e *So*, quando escolhe o tempo futuro para dizer que postará coisas interessantes, entre outros aspectos.

Embora tenhamos observado traços de impessoalidade no último texto de Ricardina, pela preponderância de textos em tom menos pessoal, consideramos que a aluna prioriza os propósitos extrínsecos na produção de seu *blog*, adequando-se ao estilo-filtro. Observamos que o nível de inglês verificado nos textos condiz com o nível que a aluna postula ter, ou seja, lê bem e escreve bem, conforme expressa no questionário sociocultural. A respeito do processo de composição dos textos, com exceção do último, os demais foram coletados da Internet e adaptado pela a aluna. Durante a produção, Ricardina assume ter utilizado a ferramenta de tradução do Google, o que a nosso ver, não minimiza o empenho ou contradiz o conhecimento de LI da

aluna, pois, mesmo com a utilização de um tradutor, foi necessário que a aluna realizasse operações de conexão para reorganizar o texto, operações de coesão nominal, como, por exemplo, a inversão do adjetivo, característico da língua inglesa, e operações de coesão verbal, conforme demonstrado acima. Com isso, concluímos que a aluna mobilizou, na produção inicial, todas as capacidades, mas, especialmente, a capacidade linguístico-discursiva.

e) *Our blog* – Produção inicial de Josefina:

O *blog* produzido por Josefina é nomeado por ela como *Our blog* (Anexo – 5) e nele, a aluna postou três textos completos. Observamos na página inicial, que Josefina publicou todo o *blog* em língua inglesa, desde os *links* internos ao conteúdo dos textos.

No primeiro texto, intitulado *Subjectivity*, a aluna relata sobre um episódio ocorrido entre ela e sua professora de língua inglesa durante uma das aulas. A questão está relacionada a uma expressão em língua inglesa utilizada pela aluna como uma metáfora e que foi mal compreendida pela professora. Como observamos, o conteúdo desse texto é bastante pessoal, Josefina compartilha sentimentos particulares e, por isso, inferimos que a aluna produziu seu próprio texto. Em relação a esse tipo de postagem, lembramos que Josefina é adepta ao estilo-blog, ao que Blood (2000 apud MILLER, 2009) define como sendo aquele em que o *blogueiro* dedica-se “a um surto de autoexpressão”.

Analisando o segundo texto, observamos que se trata da letra de uma música, porém, essa percepção só é possível se o leitor do *blog* tiver conhecimento prévio sobre quem canta a música, pois Josefina, em nenhum momento faz referência aos cantores ou ao nome da banda, mas utiliza a letra da música como se estivesse expressando seus próprios sentimentos. Ou seja, não cremos ser a intenção de Josefina divulgar a música ou a banda, como fez Ricardina, mas expressar sua subjetividade. A nosso ver, um caso de interdiscurso. Nessa perspectiva, concebemos que a autoexpressão está a serviço das funções intrínsecas, promovendo o autoesclarecimento e autovalidação, pois “o *blogueiro* é sua própria audiência, seu próprio público, seu próprio beneficiário” (MILLER, 2009, p.79).

Prosseguindo nessa mesma linha de raciocínio, observamos que, se Josefina tem a si mesma como público alvo, como se preconiza no estilo-blog, então ela não mobiliza

recursos da capacidade de ação, para escolha do público alvo, na mesma medida que os demais, por outro lado, mobiliza mais recursos inerentes à capacidade discursiva, quando escolhe as variantes discursivas que, ao mesmo tempo, ajudem-na a expressar seus sentimentos e a garantir seu anonimato. A esse respeito Miller (2009) assevera que o anonimato garante a exposição de uma subjetividade, possivelmente, experimental e em realização contínua, emergente em uma cultura de simulação. Para tornar isso mais claro, analisemos parte do primeiro texto do *blog* de Josefina, transcrito abaixo:

“Once I look my quiz of Portuguese, I realized that my teacher had written "wrong" in my response. This was the phrase: "Man lives in the mining, looking for diamonds," and I should say what kind of phrase was. I replied that it was a metaphor. Without understanding, she tried to explain to me why that did disregard my answer. She told me that this was a phrase that suggests that a direct message, without any possibility of personal interpretation. Still confused, I told her why that answer: I thought...”

Nesse excerto, percebemos o teor extremamente subjetivo do texto de Josefina. O tom pessoal do texto remete a ação da capacidade discursiva, uma vez que a aluna escolhe pronomes em primeira pessoa do singular para expressar seus sentimentos. Quando a aluna consegue utilizar as variantes linguísticas em consonância com sua necessidade de autoexpressão, mobiliza, em concomitância com a capacidade discursiva, os recursos da capacidade linguístico-discursiva. Não conseguimos, a partir desse texto, identificar os recursos da capacidade de ação, tais como as representações da aluna sobre o contexto, o público alvo comumente identificados nas demais produções.

No último texto, Josefina faz uma breve divulgação sobre o *blog* e, contrastando com o conteúdo postado, divulga-o como sendo um *blog* que trata de assuntos sobre o Brasil e o mundo. Nesse sentido, perguntamo-nos se a aluna-*blogueira* tem noção de sua intensa subjetividade ou se esta é tão espontânea que se torna imperceptível até para ela mesma. Mas esta é outra questão, que não nos ocuparemos neste trabalho.

Dessa forma, concluímos a análise da produção inicial de Josefina ressaltando o conjunto de operações de textualização inerentes à capacidade linguístico-discursiva, tais como, o uso de conectivos que denotam causa, condição, dúvida, conclusões, ligação entre ideias, e o discernimento para escolher as vozes que ajudam a compor um

*self*²⁹ e expressões de modalizações que intensificam a expressão da subjetividade. Em relação às demais capacidades de linguagem, observamos que Josefina também as mobiliza tendo em vista serem inerentes à produção do *blog* (as representações acerca do contexto, a adaptação dos recursos mobilizados ao contexto do *blog*), porém, de forma menos perceptível que a capacidade linguístico-discursiva.

Para concluir a análise das produções iniciais, construímos um quadro ilustrativo assinalando as capacidades mobilizadas de forma preponderante e, entre parênteses, as capacidades mobilizadas com menos instância. Apontamos também, as operações executadas nesse primeiro momento:

Quadro 6 - Capacidades e operações de linguagem mobilizadas na produção inicial

Alunos- blogueiros	Capacidades mobilizadas	Operações realizadas
Marcos	CA+CD (+CLD)	Operações de contextualização: constrói representações relativas ao meio físico, à interação comunicativa a partir de seus conhecimentos prévios; Operações de textualização: operações de conexão: coesão verbal e nominal..
Joãozinho	CA+CD (+CLD)	Operações de contextualização: acionamento do conhecimento prévio para construção de representações sobre o público alvo. Operações de textualização: operações de conexão; coesão verbal e nominal.
Gustavo	CA+CD+CLD	Operações de contextualização: acionamento do conhecimento prévio para construir representações quanto ao público alvo; Operações de textualização: operações de conexão: coesão verbal e nominal.
Ricardina	CA+CD+CLD	Operações de contextualização: acionamento do conhecimento prévio do gênero e conhecimento de mundo para construir representações relativas ao público alvo; Operações de textualização: operações de conexão: coesão verbal e nominal durante o processo de edição dos textos.
Josefina	(CA+CD)+CLD	Operações de contextualização: acionamento do conhecimento prévio do gênero e conhecimento de mundo; Operações de textualização: escolhas de modalizadores e de vozes enunciativas; operações de conexão: coesão verbal e nominal

²⁹ termo utilizado por Miller (2009) fazendo referência a um sujeito subjetivo.

4.2.3. Interpretação do texto: *Money Lessons from Michael Jackson*

Nesta fase da SD, os alunos receberam um texto (apêndice - E) em língua inglesa para fazerem, individualmente, a interpretação. Desprovidos de qualquer recurso de tradução os alunos realizaram a tarefa. Ao final da interpretação, os alunos responderam uma entrevista retrospectiva (TOMITCH, 2003) com o objetivo de os provermos com uma percepção adequada do seu desempenho na tarefa de interpretação, ao mesmo tempo em que investigávamos as operações de linguagem envolvidas durante a leitura. O texto a ser interpretado foi retirado do *blog Virtual Entrepreneur* que, com um estilo pouco formal, trata sobre finanças. Nele o autor menciona os excessos cometidos por Michael Jackson que o levaram a enfrentar sérios problemas financeiros. O nível de inglês utilizado no texto é intermediário.

A primeira interpretação a ser analisada é a de Marcos. Segundo o aprendiz o texto enfatiza todo o tempo que só se deve gastar o que realmente se tem, considerando ter sido este o erro de Michael Jackson. Em relação às perguntas da entrevista retrospectiva, observamos que Marcos, na primeira indagação a respeito do andamento da leitura, afirma não ter conseguido interpretar todo o texto em função da quantidade de palavras desconhecidas. Semelhantemente, na segunda pergunta, sobre o nível de dificuldade do texto, afirma que o texto é muito difícil por causa das palavras desconhecidas. Quando questionado sobre o texto estar bem escrito, Marcos responde que, apesar de não ter compreendido tudo, considera que está bem escrito e que tem uma sequência lógica. Para a quarta questão, Marcos repete a resposta anterior, acrescentando que as ideias estão bem organizadas.

Na questão número cinco, o aluno é inquirido sobre o objetivo do autor ao escrever o texto e se este alcançara seu objetivo, ao que responde: “de fazer com que as pessoas repensem seus gastos, fazendo uso do caso de Michael”. Encerra dizendo que talvez o autor não tenha conseguido alcançar seu objetivo, mas não justifica sua desconfiança. Já na sexta questão, quando questionado sobre o texto estar completo, Marcos oferece uma justificativa que esclarece a imprecisão da questão anterior, segundo ele, o texto não está completo, pois faltam argumentos para convencer o público. Na penúltima questão da entrevista, Marcos é questionado sobre os aspectos que facilitaram ou dificultaram a compreensão do texto. Nesse sentido, Marcos reitera a

complexidade do vocabulário e a falta de argumentos mais convincentes por parte do autor do texto. Para concluir a entrevista, o aluno é questionado sobre a familiaridade do assunto abordado no texto, ao que responde tratar-se de um assunto quase totalmente desconhecido.

Ponderando sobre as respostas de Marcos, observamos que a falta de familiaridade com o assunto e as limitações com a língua inglesa dificultaram a interpretação do texto. Por meio do seu parco conhecimento prévio do assunto, o aluno conseguiu identificar a ideia central do texto, o problema se deu quando este tentou utilizar seu conhecimento linguístico para confirmar sua interpretação, ficando o aluno à mercê de uma interpretação baseada apenas em predições. Nesse sentido, notamos que as operações de linguagem mobilizadas são aquelas relativas à capacidade de ação, mas não vislumbramos operações relativas às demais capacidades.

Passaremos a analisar as respostas de Joãozinho na entrevista retrospectiva. Antes, porém, ressaltamos que, assim como Marcos, Joãozinho conseguiu interpretar a ideia central do texto, apontando a ênfase dada pelo autor sobre a questão de gastos excessivos.

Respondendo a primeira pergunta, sobre o andamento da leitura do texto, Joãozinho afirma que a interpretação fluiu razoavelmente, graças a algum conhecimento que tinha do assunto e da língua inglesa. Em relação à segunda pergunta da entrevista, Joãozinho considera que o texto está bem escrito, justificando que o autor foi bastante profissional, apresentando de forma imparcial, fatos relacionados às finanças de Michael Jackson. Quando questionado sobre a forma como o autor organizou as ideias no texto, Joãozinho reitera sua percepção positiva do texto, ressaltando que o autor, inicialmente, oferece uma visão panorâmica do assunto, que será aprofundado mais adiante. Em seguida, utiliza comparações e citações para legitimar suas afirmações e conclui o texto com o seu ponto de vista. A respeito do objetivo do autor para escrever o texto, Joãozinho diz que o autor tinha em mente informar o leitor sobre a situação financeira de Michael, o que, de acordo com Joãozinho, o autor fez muito bem.

A sétima pergunta da entrevista trata dos aspectos que poderiam ter facilitado ou dificultado a interpretação do texto, para a qual Joãozinho aponta sua limitação com a língua inglesa como um fator que prejudicou o entendimento do texto. Ao responder a última questão, o aluno ressalta que o assunto do texto lhe é totalmente familiar. Dessa

forma, assim como identificamos em Marcos, Joãozinho tem dificuldades para mobilizar conhecimentos linguísticos sendo guiado apenas pelo seu conhecimento prévio do assunto. Ou seja, não houve mobilização da capacidade discursiva e linguístico-discursiva na mesma instância que a capacidade de ação.

A partir de agora, passamos à análise das respostas dadas por Gustavo na entrevista retrospectiva. Do mesmo modo que Joãozinho e Marcos, Gustavo também conseguiu compreender a ideia central do texto. Em resposta a primeira questão o aluno assume que a leitura não fluiu muito bem e completa justificando que desconhecia algumas palavras que ele considerava importantes para sua compreensão. Como consequência, na questão dois o aluno reforça que o texto é complexo em função das palavras desconhecidas. Em relação à forma como o texto foi produzido, Gustavo afirma estar bem escrito, porém, na questão seguinte, afirma que o autor não organizou bem as ideias no texto. Na pergunta seguinte, sobre o objetivo do produtor do texto, Gustavo diz que o autor pretendia falar sobre a fortuna de Michael. O aluno encerra a entrevista dizendo que as conclusões do texto não foram concretas e acrescenta que o assunto abordado é totalmente familiar.

Observamos, nas respostas de Gustavo, que o processo de compreensão do texto foi o mesmo utilizado pelos demais colegas, ou seja, o aluno acionou seu conhecimento prévio do assunto para entender o texto, mas não conseguiu confirmar suas conclusões por meio do conhecimento linguístico, em função de suas limitações com a língua inglesa.

Em análise às repostas de Ricardina, observamos que esta, por sua vez, reitera a resposta de Gustavo para a primeira pergunta, explicando que as palavras desconhecidas comprometeram seu entendimento do texto. Apesar disso, a aluna considera o texto fácil porque aborda apenas uma temática, facilitando a produção de sentido. Ricardina acredita que o texto está bem escrito e, na questão seguinte, explica como o autor organizou as ideias no texto. Segundo ela, primeiramente o autor apresenta o assunto, em seguida, dá um exemplo bastante conhecido, a história de Michael, e mostra passo a passo como Michael gastava seu dinheiro. Ao ser questionada sobre o objetivo do produtor, Ricardina diz que este tinha em mente mostrar às pessoas que o ganho e o gasto excessivo de dinheiro pode fazer um certo mal. A respeito do autor ter conseguido alcançar seu objetivo, Ricardina diz não saber pelo fato de ter apenas parte do texto em mãos. Entretanto, a aluna assevera que considera o texto completo, pois, na parte

disponibilizada do texto, o autor consegue prover informações úteis sobre o assunto. Sobre o que pode ter tornado a compreensão do texto ou mais complexa ou mais acessível, a aluna responde que o fato dela desconhecer algumas palavras dificultou a produção de sentido, porém, acrescenta que a familiaridade do assunto aliado ao seu conhecimento da língua ajudou a minimizar o problema. Nesse sentido, observamos que Ricardina realiza operações relativas à capacidade de ação e mobiliza conhecimentos linguísticos para confirmar suas hipóteses, estes, entretanto, em menor instância que as operações da capacidade de ação especialmente por causa das palavras desconhecidas.

Para finalizar essa etapa da análise, passamos a observar as respostas de Josefina à entrevista retrospectiva. Inicialmente, observamos que a aluna começa a entrevista reiterando os demais colegas a respeito das palavras desconhecidas que o texto traz, tornando-o complexo. Em seguida, quando questionada sobre o texto estar bem escrito, a aluna considera que sim, por causa das palavras complexas, ou seja, utiliza uma linguagem formal. Sobre a forma como o produtor organiza as ideias no texto, Josefina concorda que está organizado, mas critica o fato do autor repetir, por mais de uma vez, algumas expressões. Em relação ao objetivo do autor para produzir o texto, Josefina afirma não saber qual e acrescenta que entendeu pouco do texto. Ela afirma que o assunto lhe é razoavelmente familiar, mas faz uma interpretação sucinta, afirmando que o texto fala sobre os gastos de Michael Jackson.

Ponderando sobre as respostas de Josefina, reiteramos nossas percepções anteriores relacionadas a esta atividade, ou seja, assim como os demais alunos, Josefina apenas mobilizou operações relativas à capacidade de ação, pois mesmo quando a aluna faz críticas sobre as escolhas lexicais do autor, ela o faz com base em experiências prévias ou pela semelhança desses termos em língua portuguesa e não mobilizando operações da capacidade linguístico-discursiva. Dessa forma, concluímos que esta atividade foi relevante para evidenciarmos a preponderância da capacidade de ação sobre as demais capacidades, conforme releva Cristóvão (2005), e dar conta das limitações dos alunos em mobilizar as capacidades discursiva e linguístico-discursiva.

4.2.4. Análise da atividade: *Let's talk about the language of the blogs*

Conforme explicamos, as atividades desta etapa da SD (Apêndice - F) visam trabalhar a linguagem e os recursos linguísticos relativos à capacidade linguístico-discursiva. Como diagnosticamos na análise anterior os alunos encontraram dificuldades para produzir sentido ao texto pela deficiência do conhecimento linguístico, por isso, entendemos que é extremamente importante desenvolver as operações de linguagem no âmbito da estrutura de língua como forma de instrumentalizar o aprendiz para a apreensão do gênero em questão e promover os objetivos de inclusão preconizados no início deste trabalho. Nesse sentido, passaremos a analisar as respostas dos alunos às questões trabalhadas neste módulo da SD.

Começaremos esta análise observando a atividade de Marcos. Na primeira seção do exercício, que traz questões relacionadas à linguagem do texto *Protecting the patent system for entrepreneurs*, trabalhado no exercício II, o aluno responde que o tipo de linguagem utilizada é formal e justifica sua percepção explicando que se trata de um artigo do *The New York Times*. O aluno indica ainda que o tempo verbal predominante no texto é o presente e justifica sua resposta apontando o advérbio *recently* e o ano do artigo, 2009. Até aqui percebemos que o critério de Marcos é basicamente inferencial, isso por ser percebido no modo como este identificou o nível de linguagem do *blog*. Ora, essa percepção não ocorre porque Marcos reconhece o léxico utilizado, mas porque conhece o tipo de linguagem que circula no *The New York Times*. Em relação à segunda percepção, o aluno aciona o conhecimento linguístico (advérbio) associado ao conhecimento prévio (a indicação da data no artigo) para inferir o tempo verbal. Neste caso, ainda que de forma sutil, percebemos a ação de duas capacidades, a primeira é a capacidade de ação, quando o aluno reconhece as características da estrutura composicional do gênero jornal e aciona esse conhecimento, e a segunda, capacidade linguístico-discursiva, acionada quando o aluno reconhece o tempo verbal em que o texto foi produzido.

Na segunda parte da atividade, o aluno devia interpretar o texto no qual ele analisara inicialmente. Nessa fase, para traçarmos o percurso sociocognitivo do aprendiz e os recursos mobilizados para a produção de sentido do texto, utilizamos o protocolo de pausa. Conforme as orientações desse instrumento de coleta, todas as vezes que

houver uma interrupção no fluxo da leitura, o leitor deve registrar seu esforço cognitivo para encontrar a resposta. Nesse sentido, Marcos registrou quatro pausas, a primeira delas refere-se ao significado da palavra *pushing*. Na tentativa de inferir seu sentido Marcos registra o seguinte percurso:

“Não sei o significado de pushing, mas como tem a palavra mudança mais adiante, penso que estão tentando mudar algo, logo, pushing é igual a pressionar.”

No primeiro parágrafo do texto o artigo informa que algumas empresas têm pressionado o Congresso a mudar o sistema de patente. Nesse sentido, percebemos nesse comentário, que o conhecimento linguístico associado ao conhecimento prévio de Marcos contribuiu para que o aluno inferisse corretamente o sentido de *pushing*.

A segunda pausa ocorre quando Marcos está lendo o segundo parágrafo, que trata sobre a reforma e legislação do sistema de patente. O problema está relacionado ao significado da palavra *seeking*, sobre a qual o aluno registra o seguinte comentário:

“Não sei o que é seeking, como é de interesse das companhias essa mudança, penso que seeking significa acompanhando.”

Desta vez percebemos que o processo inferencial falhou quando o aluno atribui o significado de *seeking* com o sentido de *acompanhando*, talvez tentando inferir que as empresas estejam observando de perto as mudanças no sistema de patente.

A pausa seguinte ocorre também no segundo parágrafo, onde o aluno registra um conflito com a palavra *House*, a seguir:

“House talvez tenha a ver com ‘White House’, Casa Branca, porque House está escrito com letra maiúscula.”

O trecho onde aparece a palavra *House* não vem antecedido do adjetivo *White*, entretanto o aluno consegue inferir corretamente o sentido, utilizando seu conhecimento prévio sobre a residência oficial do governo americano.

A quarta pausa inscreve-se no último parágrafo do texto, quando Marcos encontra dificuldades para atribuir sentidos para os termos *amount*, *could* e *infringement*, a esse respeito o aluno dá a seguinte explicação:

“Amount, could e infringement, não sei o significado e não consigo concluir a interpretação da frase. De acordo com os sinônimos no outro texto, essas palavras, isoladamente, têm o mesmo sentido, mas ainda não permite a compreensão total da frase.

Nessa última pausa de Marcos, observamos que o aluno não registra seu esforço cognitivo, mas afirma ter buscado entender o texto à luz do todo, ou seja, o aluno perscruta todo o exercício relacionado ao texto na tentativa de encontrar pistas sobre o sentido das palavras desconhecidas.

Em relação ao exercício seguinte, apresentamos ao aluno o mesmo texto com algumas lacunas para serem preenchidas com palavras sinônimas providas no enunciado da questão. Marcos conseguiu preencher corretamente as lacunas do texto. Nesse sentido, observamos que embora o aluno tenha conseguido relacionar todas as palavras ao sinônimo correspondente, ainda assim não foi possível compreender o sentido do último parágrafo, conforme mostramos no exercício anterior. Logo entendemos que a compreensão do texto nem sempre está condicionada ao reconhecimento de todas as palavras ou à estrutura geral do texto, a ação da compreensão leitora é um composto de conhecimentos mobilizados para a produção de sentidos.

Para finalizar essa série de atividades, apresentamos ao aluno duas versões de um mesmo texto para que este escolhesse uma delas para interpretar e, em seguida, explicasse as razões que o levava a escolher essa versão e não a outra. Marcos escolheu a versão “b” e dá a seguinte justificativa para a escolha:

“Escolhi a ‘b’, pois as palavras empregadas nela eu conheço mais do que as usadas na letra ‘a’.”

Observamos, na justificativa de Marcos, a relevância que o aluno atribui à presença de termos familiares no texto. Essa tendência recorrente de Marcos, de buscar termos familiares, revela-nos que o aluno busca meios de ampliar a sua percepção por meio de inferências sobre os sentidos inscritos no texto. Sobre o tipo de inferência que Marcos tenta realizar, Marcuschi (2009) explica que se trata de uma inferência analógico-semântica que se baseia no texto, nos conhecimentos lexicais e nas relações semânticas. Estas podem ocorrer por identificação referencial, por generalização, por associações, por analogia e por composições ou decomposições. Dessa forma, concluímos a análise desta atividade de Marcos ressaltando a concomitante mobilização

da capacidade de ação e da capacidade linguístico-discursiva. Nessa perspectiva, observamos que o aluno realiza operações de textualização utilizando seu conhecimento linguístico e as confirma com as operações de contextualização; quando desprovido do conhecimento linguístico o aluno supre as lacunas desse conhecimento fazendo inferências, o que remete mais uma vez à capacidade de ação.

Em análise à mesma atividade, desta vez proposta a Gustavo, passamos a observar as respostas providas pelo aprendiz. A respeito da linguagem utilizada no texto subsequente, Gustavo a considera informal, mas não justifica sua resposta. Gustavo diz ainda que o tempo verbal predominante no texto é o futuro, mas não dá explicações sobre sua percepção. Com base nos equívocos cometidos pelo aluno, nas duas questões, conjecturamos que Gustavo tem dificuldades para realizar operações simples de textualização. Algo que passaremos investigar daqui por diante.

A respeito da interpretação do texto, na qual utilizamos o protocolo de pausa como instrumento de investigação, assinalamos três pausas efetuadas por Gustavo durante a leitura do texto. Na primeira delas Gustavo registra o seguinte:

“O que aconteceu com essas companhias e setores? Transformaram o que? Eu acho que foi usado para mudar o sistema patente.”

Conforme observamos, Gustavo destaca no texto a palavra *pushing*, a mesma assinalada por Marcos, e mesmo sem saber seu significado conjectura ser algo relacionado ao “sistema patente”, como ele próprio afirma.

A segunda pausa ocorre no segundo parágrafo, relacionada ao termo *seeking*, onde o aluno comenta a provável informação contida no parágrafo. Vejamos:

“As companhias foram de todas as formas uma previsão para ‘alterar’ o sistema patente.”

Nesse excerto, observamos que Gustavo não consegue organizar bem sua concepção sobre a informação contida no parágrafo e faz suposições a respeito. Sobre isso, ressaltamos que não percebemos mobilização de recursos linguísticos e se estes são mobilizados serviram apenas para por à mostra as limitações do leitor com a língua inglesa.

A terceira pausa ocorre quando Gustavo depara-se com os termos *amount* e *infringement*, sobre isso comenta:

“Nos aspectos mais importantes:1) os custos serão alterados de acordo com as decisões do dono; 2) a criação do mecanismo foi criado para deixar a lei em vigor.”

Conforme percebemos, Gustavo tenta fazer uma interpretação literal de parte do último parágrafo do texto. Observamos, nessa tentativa, que o aluno não captou a mensagem contida no texto, pois embora tenha conseguido traduzir parte do texto Gustavo não consegue explicar sobre o que trata o trecho traduzido por ele. Nessa linha de raciocínio, consideramos que o aluno não conseguiu mobilizar concomitantemente as capacidades de linguagem, o que observamos foi uma tentativa aleatória de mobilização da capacidade linguístico-discursiva e, em alguns momentos, da capacidade de ação.

Em relação ao exercício que traz o mesmo texto da questão anterior, desta vez, porém, com lacunas para serem preenchidas com termos sinônimos, Gustavo não obtém sucesso na resolução da atividade, acertando apenas seis das doze lacunas no texto. Dessa forma, percebemos, tal qual na atividade anterior, a dificuldade do aluno para ler textos em língua inglesa. No último exercício, confirmamos nossa percepção sobre as limitações de Gustavo com a língua inglesa, pois este, quando devia interpretar uma das versões do texto e em seguida justificar as razões da sua escolha, apenas dá uma explicação superficial sobre o nível de dificuldade do texto, sem, contudo, tentar interpretá-lo. Sobre isso, corroboramos nossa percepção de que as limitações do aluno com a língua inglesa impossibilitaram a mobilização das capacidades.

Dando continuidade a nossa análise, passamos a observar o exercício de Joãozinho. Segundo ele, a linguagem utilizada para compor o texto, no exercício II, é formal e justifica sua resposta utilizando um fragmento do texto. Sobre o tempo verbal predominante no texto, Joãozinho afirma ser o presente e também justifica utilizando uma frase do texto, estruturada no presente perfeito.

Ao passar para a interpretação que Joãozinho faz do texto observamos duas pausas. Na primeira delas, o aluno comenta sobre o uso da expressão *have been* no texto, conforme trazemos abaixo:

“Have been – Existem alguns empresários que estão querendo mudar o sistema de patentear”

Nessa pausa, verificamos que Joãozinho não se atém ao significado da expressão, mas em construir sentido a partir dela, mobilizando o conhecimento que tem dos outros termos e associando-os ao sentido geral, presumido por ele. Ou seja, ao iniciar a tarefa de produção de sentido do texto, Joãozinho primeiramente constrói, com base no seu conhecimento prévio do assunto, um possível sentido para o texto e, a partir disso, tenta confirmar sua suposição mobilizando seus conhecimentos linguísticos para ler o texto. Esse viés seguido por Joãozinho, corrobora Marcuschi (cf. p.60) quando afirma que para entender um texto é preciso ver as frases ou palavras em um contexto maior.

A segunda pausa feita por Joãozinho o diz respeito à palavra *seeking*, sobre ela o aluno faz o seguinte comentário:

“Seeking – eu só sei que as companhias estão passando ou pretendendo passar por uma reforma de patente.”

Nesse comentário, Joãozinho registra apenas o sentido formulado para a frase. Sobre isso, chamamos a atenção mais uma vez, para o fato de que o aluno, novamente, ao invés de pensar no significado da palavra, prefere pensá-la no contexto onde está inserida, formulando um sentido para a frase. A partir dessa percepção consideramos que o aluno mobiliza concomitantemente, as capacidades de ação, para inferir um sentido prévio para o texto, e a capacidade linguístico-discursiva, para confirmar o sentido previamente atribuído ao texto.

No exercício seguinte, onde o aluno devia preencher as lacunas do texto, observamos que Joãozinho consegue preencher adequadamente quase todas as lacunas. Nesse sentido, ao analisarmos os equívocos do aluno, percebemos que Joãozinho preencheu as lacunas de forma coerente, utilizando termos que se encaixavam perfeitamente na frase, embora não fosse essa a proposta do exercício. Isto, entretanto, serviu para avaliarmos o conhecimento linguístico do aluno e compreendermos o percurso sociocognitivo do aprendiz, no qual, consideramos que o aluno mobilizou recursos da capacidade de ação e da capacidade linguístico-discursiva.

A última questão do exercício, a qual pedia que o aluno escolhesse uma das versões do mesmo texto para interpretar e em seguida justificasse a escolha, Joãozinho escolhe o texto “b” para fazer a interpretação, e a faz bem, porém, não explica as razões para a escolha. Nesse sentido, ressaltamos que todos os alunos escolheram a questão

“b”, cujos termos possuem semelhança com a forma escrita em língua portuguesa, além de termos mais comuns.

Passaremos agora, à análise da atividade de Ricardina, a qual considera que a linguagem do texto trabalhado no exercício II é formal, justificando sua resposta com o título, e apontando o tempo verbal predominante como sendo passado. Para justificar sua resposta quanto ao tempo verbal, a aluna utiliza equivocadamente um fragmento do texto que utiliza o presente perfeito, mesmo com a frase sendo introduzida com a expressão *so far* (até o momento) .

Como evidenciamos nas análises anteriores, o instrumento de investigação escolhido para essa etapa foi o protocolo de pausa, no caso de Ricardina, percebemos que a aluna, durante a execução da tarefa, registrou quatro pausas, relacionadas às palavras *pushing*, *seeking*, *amount* e *infringement*, Na primeira pausa, Ricardina faz a seguinte reflexão:

“Eu acho que pushing pode ser abrindo, ou pode ser também empurrando, pois existe PUSH em portas de banheiros nos filmes, por exemplo.”

Nesse comentário, percebemos que Ricardina tenta inferir o sentido da palavra *pushing* acionando seu conhecimento de mundo para identificar os usos dessa palavra em situações concretas.

Na segunda pausa, relacionada à palavra *seeking*, a aluna tece o seguinte comentário:

“Não faço ideia do que significa a palavra SEEK, já a vi em algum lugar, mas não sei seu significado”.

Embora a aluna tenha reconhecido a palavra *seeking* de outras situações, não consegue inferir seu sentido dentro do texto. Diferentemente de Joãozinho e Marcos, Ricardina prefere pensar num sentido para a palavra isoladamente para, só depois, inferir seu sentido dentro do texto.

Em relação à terceira pausa, a aluna afirma que, pelo contexto, a palavra *amount* poderia significar “tamanho”, entretanto, não esclarece sua suposição.

A quarta pausa diz respeito ao termo *infringement*, para o qual Ricardina faz o comentário a seguir:

“Não faço ideia! Será que vem de infringir? Isso existe?”

Por meio dessa fala consideramos que, embora a palavra *infringement* tenha semelhança com o termo em português, a aluna não inferiu seu sentido com base nessa relação de semelhança, pois a aluna desconhece o termo em português. Nesse aspecto, esclarecemos que Ricardina traduziu todo o texto, mas preservou as palavras desconhecidas, em língua inglesa. Sobre a interpretação, observamos que Ricardina, na maior parte do texto, fez uma tradução literal ao invés de interpretá-lo, deixando o texto incoerente. Apesar disso, consideramos que a aluna mobilizou os recursos da capacidade linguístico-discursiva para traduzir as palavras e, parcialmente, recursos da capacidade de ação para inferir sentidos a partir de seu conhecimento prévio do assunto.

Em relação ao exercício que traz o texto com lacunas, conforme explicamos anteriormente, Ricardina consegue ser bem-sucedida na execução, preenchendo corretamente todas as lacunas com os sinônimos.

No exercício seguinte, em que a aluna devia escolher uma das versões de um mesmo texto, Ricardina escolhe a “b”, faz a tradução, mas não justifica sua escolha. À semelhança da primeira interpretação, Ricardina atém-se a uma tradução literal do texto, tornando-o incoerente.

Com base na forma como Ricardina lida com o texto, observamos que a aluna tem dificuldades para mobilizar simultaneamente as capacidades de ação e linguístico-discursiva no momento da produção de sentido. O que incorre, nos dois casos, na produção de textos incoerentes. Nesse sentido, concluímos dizendo que Ricardina, embora mobilize conhecimentos da capacidade de ação e da capacidade linguístico-discursiva, essa mobilização, quando ocorre, aparenta ser de forma compartimentada, ou seja, não de forma engrenada. A esse respeito, Cristóvão (2007, apud PETRECHE, 2008) ressalta que a separação ou individualização das capacidades no ato de ler pode ser interpretada como uma interrupção dessa intersecção entre as capacidades, rompendo ou dificultando a possibilidade de preenchimento dos implícitos, pressupostos e subentendidos do texto.

Reportando-nos à atividade de Josefina, para procedermos a análise, observamos que esta considera que a linguagem do texto no exercício II é formal, justificando que defende esse posicionamento por ser tratar de um artigo do *The New York Times*. A respeito do tempo verbal predominante no texto, Josefina afirma ser o presente e

justifica citando um fragmento estruturado no presente perfeito, o mesmo utilizado pelos demais alunos.

No exercício II, que contém o texto a ser interpretado, registramos duas pausas feitas por Josefina. A primeira delas diz respeito ao termo *pushing* sobre o qual Josefina faz a seguinte reflexão:

“pushing – vou continuar lendo pra ver no que vai dar (depois de pensar)- Os empresários têm se reunido para discutir sobre a mudança da patente dos sistemas (?)”

Como vimos, Josefina não procura o significado isolado da palavra *pushing*, mas seu sentido dentro do contexto. Após alguns momentos de reflexão, Josefina arrisca uma interpretação, que a nosso ver, atende à proposta do texto, pois se traduzida literalmente teríamos o sentido de que algumas empresas estariam pressionando o Congresso para efetivar a mudança no sistema de patentes, de forma semelhante, Josefina interpretou que os empresários estariam se reunindo para discutir essa mudança. Nesse excerto, observamos operando simultaneamente, as capacidades de ação e linguístico-discursiva.

A segunda pausa registrada por Josefina está relacionada à palavra *amount*, sobre isso a aluna comenta:

“perguntei para a professora, ela disse que era sinônimo de outra palavra que estava no verso: quantity”.

Conforme notamos, Josefina conseguiu inferir o sentido da palavra desconhecida por meio de uma orientação dada pela professora-pesquisadora. Ou seja, a professora instigou a aluna a buscar pistas na própria atividade, já que o exercício subsequente tratava do mesmo texto. Essa inferência revela-nos que Josefina mobilizou, nesse aspecto, operações de textualização (operações de coesão nominal, operações de conexão) e contextualização que lhe eram disponíveis, uma vez que Josefina demonstra no início do exercício que tem consciência de que se trata de um artigo, a partir daí todas as suas escolhas, sejam elas lexicais ou estruturais, pautar-se-ão pelas representações que têm relativas ao meio físico onde se realiza a ação.

No exercício seguinte, em que a aluna devia preencher as lacunas, observamos que Josefina foi bem-sucedida na execução da tarefa, conseguindo associar corretamente os termos aos sinônimos adequados.

Posteriormente, na questão onde provemos aos alunos duas versões do mesmo texto, Josefina inicia a interpretação da versão “b”, dando uma justificativa pouco esclarecedora para sua escolha. Segundo ela, escolheu o texto “b” por ser mais fácil, mas não dá detalhes sobre o que considera ser mais fácil. Sobre a interpretação feita por Josefina, observamos que apesar de a aluna ter conseguido traduzir todas as palavras em função do texto escolhido conter bastantes termos familiares à aluna, o texto produzido pela compreensão leitora de Josefina foi incoerente. Talvez, isso tenha ocorrido em função da pouca familiaridade da aluna, com o assunto abordado no texto. Seja qual for o caso, observamos, tanto em Josefina quanto nos demais alunos, que quando o leitor conhece o assunto que está sendo tratado, tende a mobilizar recursos inerentes à capacidade de ação mais do que qualquer outro recurso; quando, porém, desconhece o assunto, fica refém do conhecimento linguístico e se este for parco, o leitor comete equívocos, tal qual quando utiliza os recursos da capacidade de ação sem associá-los às demais capacidades.

Para finalizar esta parte da análise construímos um quadro ilustrativo, a seguir, com o objetivo de evidenciarmos as capacidades mobilizadas na execução de cada um dos exercícios da atividade proposta. Nesse sentido, para sinalizar as capacidades mobilizadas simultaneamente, utilizamos o sinal de adição, e para as capacidades mobilizadas de forma compartimentada, utilizamos a barra:

Quadro 7: Capacidades mobilizadas na execução da atividade *Let's talk about the language of the blogs.*

alunos	Capacidades mobilizadas - Exercício - I	Capacidades mobilizadas - Exercício - II	Capacidades mobilizadas - Exercício - III	Capacidades mobilizadas - Exercício - IV
Marcos	CA+CLD	CA+CLD	CLD	CA+CLD
Gustavo	Capacidades não identificadas	CA/CLD	Capacidades não identificadas	Capacidades não identificadas
Joãozinho	CLD	CA+CLD	CA+CLD	CA+CLD
Ricardina	Capacidades não identificadas	CLD/CA	CLD	CLD/CA
Josefina	CA+CLD	CA+CLD	CA+CLD	CLD/CA

Conforme especificamos no quadro acima, todos os alunos mobilizaram capacidades. Por se tratar de uma atividade que demandava conhecimentos linguísticos em maior instância que as demais, os alunos mobilizaram recursos inerentes à capacidade linguístico-discursiva, nas operações de textualização, e recursos da

capacidade de ação nas operações de contextualização, sobretudo quando faziam inferências ora para suprir a carência de recursos linguísticos ora para confirmar suposições elaboradas a partir destes recursos. Ressaltamos, porém, que não conseguimos identificar todas as capacidades mobilizadas pelos alunos, conforme demonstramos.

4.2.5. Análise da produção final e questionário monitorado

Nesse ensejo, analisaremos a produção final dos alunos, denominada de *High Definition Brazil* (anexo -6), elaborada conjuntamente, conforme as preferências dos alunos.

O *blog High definition Brazil* apresenta o mesmo *layout* do *blog* desenvolvido por Josefina na produção inicial. Embora tenha sido idealizado pelo grupo, o *blog* é administrado por Joãozinho, escolhido pelo próprio grupo para gerir o *blog*. O primeiro texto publicado no *blog* é uma música chamada *Mercenary man*, coletado do *blog* de Josefina. O segundo texto publicado no *blog* é o *New Orkut Interface* e foi postado também no *blog* de Joãozinho. O texto seguinte, intitulado *IQ test: Are you really clever?*, trata-se de um teste de inteligência e foi produzido por Josefina. Na sequência, encontramos um texto sobre música, mais especificamente, *The History of Rock*, o mesmo postado no *blog* inicial de Ricardina, porém, desta vez, aprimorado pela aluna por meio do *feedback* da professora durante a aula. O texto de Ricardina apresenta coesão nominal e verbal, operações de conexão e a linguagem é parcialmente formal. A produção seguinte, intitulada *Super Machine*, é a mesma encontrada no *blog* inicial de Gustavo, com alguns ajustes. Posteriormente, encontramos um texto abordando o tema *blog*, trazendo uma reflexão feita por um dos alunos a respeito do trabalho desenvolvido durante a execução da sequência didática. O título da produção é *Actually what is a blog?*, nela o aluno explica o objetivo do trabalho e provê definições sobre *blog*. O último texto postado no *High defintion Brazil*, trata da história do *blues* (*The history of Blues*), e já foi publicado no *blog* inicial de Ricardina.

Como vimos, o processo de elaboração do *blog* final foi executado de forma colaborativa. Os alunos escolheram, dentre os *blogs* individuais, os elementos que constituiriam a produção final de acordo com suas preferências. Durante esta etapa, os alunos fizeram suas escolhas sem a interferência da professora. Ressaltamos, contudo,

que, na produção inicial, os alunos receberam um *feedback* da professora, desse modo, os aprendizes puderam aprimorar seus textos antes de reutilizá-los no *blog* final.

Com base no processo de elaboração da produção final dos alunos, observamos que o trabalho contribuiu para um desenvolvimento progressivo no domínio e nas formas de utilização do gênero digital *blog*. Em relação à mobilização e desenvolvimento de capacidades de linguagem, observamos que estas são ações indispensáveis e inerentes à elaboração de um *blog*. Nessa concepção, observamos que quando os alunos-*blogueiros* definiram o público alvo, pensaram nos assuntos, nas variantes linguísticas, no formato, entre outras coisas, que agradariam a esse público, mobilizando inconscientemente, recursos disponíveis da capacidade discursiva. Ao pensarem nesse público, os alunos-*blogueiros* caracterizam-no a partir de suas representações e conhecimento prévio (por exemplo, sobre linguagem formal e informal, sobre os tipos de assuntos que possivelmente agradariam aos leitores etc.), mobilizando recursos da capacidade de ação. Ao se empreenderem na tarefa propriamente dita, os alunos-*blogueiros*, assim como qualquer produtor de *blogs*, reúnem dentre as informações que dispõem aquelas que acreditam suprir as exigências de seus leitores, mobilizando a capacidade linguístico-discursiva.

Embora haja um *continuum* na mobilização das capacidades, asseveramos que a mobilização de recursos inerentes a elas não ocorre do mesmo modo que em todos os alunos-*blogueiros*, isto porque cada um mobilizará os recursos que lhes são disponíveis, o que pode variar de acordo com as aptidões dos aprendizes. Apesar disso, Dolz e Schneuwly (1998, apud PETRECHE, 2008) afirmam, que a capacidade de ação é a mais importante e fundamental para a intersecção com as demais capacidades e, portanto, a mais requerida pelos alunos-*blogueiros*. Nesse sentido, lembramos que a avaliação do desenvolvimento dos alunos-*blogueiros* no decorrer de nossa SD, ocorreu considerando-se o princípio da leitura como uma engrenagem com as três capacidades de linguagem funcionando concomitantemente, sob pena produzir um texto incoerente, como identificamos nas interpretações de Ricardina, Josefina e Gustavo, na análise da etapa anterior.

Para corroborar o desenvolvimento progressivo dos alunos, quanto ao domínio e as novas formas de utilização do gênero digital *blog*, fizemos um questionário (apêndice – G) para ser respondido pelos alunos, logo após a produção final, sob a monitoração da professora. As perguntas do questionário foram adaptadas dos objetivos de

letramento crítico, preconizados OCNEM (2006), e visam identificar as concepções desenvolvidas após a execução da SD, sobretudo as que dizem respeito a aspectos sociais e o desenvolvimento da cidadania. Conforme já citamos, Schneuwly (2004, apud PETRECHE, 2008, p. 249) ressalta que um trabalho desse tipo, contribui para o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre as coerções e os pré-construtos sociais, além de propiciar aos alunos, fazerem reformulações enquanto desenvolvem capacidades de linguagem. Acrescenta, ainda, que as reflexões desenvolvidas durante a SD, podem sustentar e orientar novas ações que levem o aluno a agir adequadamente em outras situações de comunicação específicas em que use as capacidades críticas desenvolvidas para ter mais chances de atingir seus objetivos de participar socialmente, ou seja, de ser cidadão. Nesse aspecto, passamos a analisar as respostas dos alunos no questionário monitorado.

A pergunta inicial do questionário, contendo alternativas para serem marcadas por ordem de prioridade, trata de questões relacionadas à motivação dos alunos para idealizarem um blog. A esse respeito, Marcos, Ricardina e Joãozinho assinalam os itens que apontam para uma necessidade social (informação, lazer, serviços etc.) e uma exigência social (para fins acadêmicos e profissionais, para atualizar-se etc.) e, por último, consideram uma necessidade pessoal (expressar sentimentos, interagir com outros, buscar reconhecimento ou fama etc.). Josefina, por sua vez, enfatiza necessidade pessoal e, em segundo, uma necessidade social. Gustavo considera primordialmente, uma necessidade social seguido de uma necessidade pessoal para idealizar um *blog*. Com base nestas respostas, observamos que os alunos-*blogueiros* conservam-se fiéis ao seu estilo (cf. p.97), diagnosticado previamente.

Com relação à segunda pergunta, sobre ser possível desenvolver cidadania por meio do *blog*, os alunos, unanimemente, concordam que sim, porém, ressaltam que isso depende dos objetivos do produtor do *blog*. A pergunta seguinte indaga sobre as contribuições do trabalho desenvolvido com a SD, ao que Marcos e Ricardina respondem, conforme os itens propostos, que, primeiramente, o trabalho os ajudou a refletir em como a experiência de vida de cada um deles pode promover mudanças sociais. Marcos acrescenta ainda que o trabalho motivou-o a utilizar a língua inglesa com mais frequência, sendo corroborado por Josefina, Gustavo e Joãozinho. Ricardina e Gustavo acrescentam também, que a execução da SD contribuiu para aguçar sua sensibilidade linguística, ajudando-os a distinguir as características da língua inglesa das

da língua portuguesa, bem como assimilar os usos variados de cada uma delas, na comunicação cotidiana ou em situações específicas. Levando em conta essas reflexões, intuímos que os efeitos deste trabalho serão sentidos não apenas no presente, mas, sobretudo, prospectivamente, pois ao longo da SD, o aluno encontrou espaço para expressar suas representações, o que segundo Petreche (2008), torna a SD um lugar de transformação de comportamentos e de desenvolvimento de consciência crítica.

Quando questionados, na pergunta 4, sobre o principal pré-requisito para expandir um *blog* para o mundo, Marcos e Gustavo afirmam que este deve ser escrito em língua inglesa, Josefina defende que são as parcerias, enquanto que Ricardina e Joãozinho afirmam que depende do conteúdo, ou seja, se este atende aos interesses do público alvo. Ainda a esse respeito, Joãozinho acrescenta que a razão para o fracasso de um *blog* não está no desconhecimento do idioma, mas em um conteúdo fraco, pouco atraente ao leitor do *blog*.

Na questão 5, os alunos são indagados se *blogar* pode ser considerado um serviço de utilidade pública, ao que responderam unanimemente que sim, mas deram justificativas distintas. Josefina, por exemplo, afirma que serve como ferramenta de comunicação e interação, com o outro e consigo mesmo; enquanto que os demais afirmam que serve como veículo de informação para a sociedade em geral.

Na sequência, os alunos são questionados sobre o tipo de conhecimentos trabalhados na SD, mais especificamente, se a SD deu maior ênfase aos aspectos linguísticos ou à questão da adequação linguística. Marcos, Gustavo e Ricardina afirmam ter sido mais enfatizado, nas atividades da SD, a questão da adequação linguística. Joãozinho considera que houve equilíbrio entre os aspectos abordados. Josefina, por sua vez, considera que o aspecto mais importante da SD não foram os conhecimentos focalizados, mas a motivação que incutiu nos alunos, para estudar mais a língua inglesa.

Em relação à pergunta seguinte, que trata sobre a relevância da leitura na produção de um *blog*, os alunos-*blogueiros* concordemente destacam que a atividade de leitura é necessária para que o futuro *blogueiro* possa conhecer a estrutura do *blog*, os assuntos que circulam e a linguagem utilizada, antes de publicar seu *blog*. Ainda sobre a leitura, a questão seguinte questiona aos alunos sobre a relação entre a leitura e a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade. Em resposta, os alunos ressaltam

que a leitura está diretamente ligada à aquisição do conhecimento que confere poder ao que o detém. Joãozinho acrescenta ainda, que a base da Internet fora feita para ler, condicionando a produção do *blog* à atividade de leitura.

A penúltima pergunta do questionário monitorado indaga aos alunos-*blogueiros* sobre quais os aspectos que diferenciam um *blog* de um site. Ressaltamos que essa diferenciação é proveniente das concepções dos próprios alunos, evidenciadas nas discussões. Desse modo, os alunos-*blogueiros* fornecem as seguintes percepções:

“Linguagem mais comum e acessível, inserção de conteúdo mais fácil, ferramentas que agilizam o serviço (referindo-se ao blog).” – Marcos

“Blog é uma página onde publicam ‘posts’ com conteúdos mais diretos e que permite a navegação e atualização mais rápida e simples.” – Joãozinho

“(...) eu nunca vi um site de informações pessoais.” - Gustavo

“Na maioria das vezes, um blog tem um linguagem bastante informal, isso depende do conteúdo abordado no blog; o conteúdo nem sempre tem que ser o que você, mas sim o que agrada o público; o formato é mais fácil de ser compreendido etc.” – Ricardina

“A linguagem do blog é simples e direta. O conteúdo é variado e segue as tendências de acordo com o que acontece no mundo. O formato é simples, porém funcional.” – Josefina

Conforme observamos, os alunos consideram que a acessibilidade, a linguagem informal e o gerenciamento do *blog* distinguem-no dos sites tradicionais. Nesse aspecto, percebemos que os alunos, por meio de suas percepções, elaboram sentidos distintos para o *site* e o *blog*, corroborando Petreche (2008), em relação ao desenvolvimento de uma consciência crítica.

Para concluirmos a análise do questionário, trazemos a última pergunta, que solicita aos alunos-*blogueiros* que citem os passos necessários para a criação de um *blog*, apontando os conhecimentos mobilizados em cada um deles. De forma objetiva, os alunos destacaram como sendo os passos iniciais necessários para a produção de um *blog*: conectar-se à internet, registrar o domínio e escolher um *template*. Estes passos requerem que o *blogueiro* tenha conhecimentos básicos de informática. Na sequência, os alunos-*blogueiros* destacam como sendo passos secundários: procurar um tema, produzir ou pesquisar os textos e postá-los no *blog*. Para efetuar esta segunda etapa, os

alunos realçam que o *blogueiro* deve conhecer o público alvo e os assuntos que mais lhe agradam, para isso recomendam muita leitura em *blogs* afins, e conhecimento de informática para baixar os aplicativos. Para finalizar, os alunos-*blogueiros* reiteram a importância de divulgar o *blog* e conseguir parcerias por meio de sites de divulgação de *blogs* e sites de relacionamento.

Com base nas respostas dos alunos, concluímos reiterando nossa percepção de que os alunos desenvolveram uma consciência crítica e que o trabalho com a SD propiciou, mais do que o desenvolvimento das capacidades de linguagem, uma reflexão salutar sobre a utilização do gênero *blog* para fins proveitosos, fornecendo-lhes uma nova perspectiva para alcançar seus objetivos sociais por meio desse gênero e uma motivação para o desenvolvimento da leitura em língua inglesa.

Com o intuito de rematar nossas percepções na análise e buscarmos respostas plausíveis às perguntas da pesquisa, comentaremos, nas considerações finais, a proficuidade dos resultados obtidos, fazendo algumas considerações sobre o modo como os alunos executaram as atividades e, posteriormente, ponderaremos sobre algumas questões elucidadas na pesquisa, que comprovam a relevância do nosso trabalho.

Considerações finais

Quando idealizamos este trabalho, tínhamos em mente efetivar uma pesquisa que fornecesse, ao mesmo tempo, uma melhor compreensão sobre o efetivo trabalho com uma SD em uso e uma visão mais ampla sobre o que é o trabalho real do professor, em face das exigências preconizadas nos documentos oficiais.

Nos discursos oficiais, observa-se que há uma exigência para que o professor revista-se de um novo papel, qual seja, o de professor-pesquisador. Entretanto, levando-se em conta as diversas variáveis envolvidas na prática docente, como por exemplo, as diferentes injunções externas nas quais o professor se envolve enquanto efetiva sua prática pedagógica, percebemos que nem sempre a tarefa de transformar o professor em pesquisador depende exclusivamente do professor. Convictos disso, propusemo-nos, ainda na introdução, a promover uma reflexão sobre problemas relativos ao fazer pedagógico identificados a partir de nossa experiência como docente e que pudesse ser aplicado em outras esferas; algo que, no decorrer da pesquisa revelou-se uma tarefa intangível, pois quanto mais investigávamos mais percebíamos a atividade docente como um desafio cada vez mais singular e contextualizado e, portanto, sem qualquer possibilidade de ser contemplada de forma generalizada como preconizado nos discursos oficiais.

Desse modo, ressaltamos, inicialmente, a importância das atividades para reiterar o estilo dos alunos, conforme a classificação de Miller (2009 cf. p.97) . A nosso ver, essa classificação serviu para diagnosticarmos as preferências dos alunos e explicar suas limitações com a língua inglesa na execução de certas atividades. Nesse aspecto, entendemos que nem sempre a dificuldade para executar a atividade se devia às limitações do aluno com a língua inglesa, mas com a pouca familiaridade com o assunto ou com o gênero textual. Sobre isso, retomamos Smith (1989 apud CARREL 1998) que distingue a mera tradução, como decodificação, de interpretação, construção de sentido, e ressalta que é possível traduzir um texto e ainda assim não entendê-lo, pois o sentido não está embutido totalmente no texto, mas constitui-se na interação leitor e autor via texto. Semelhantemente, Marcuschi (2009, cf. p. 60) enfatiza que “entender um texto

não equivale a entender palavras ou frases, mas vê-las em um contexto maior”, sobre isso, lembramos ter diagnosticado e feito considerações durante a análise.

Desse modo, reiteramos nossa percepção anterior (quadro 5), de que os alunos mobilizaram todas as capacidades na fase de ativação do conhecimento, e inferimos que isso ocorreu em virtude de que os alunos tiveram a liberdade de escolher os elementos que constituiriam seu trabalho inicial, incluindo o conteúdo temático. Nesse sentido, asseveramos que o principal fator para a mobilização de todas as capacidades nessa fase inicial se deve ao fato de que os alunos atribuíram ao *blog* inicial elementos que lhes eram familiares.

Ainda sobre as capacidades de linguagem, observamos que nas demais atividades os alunos não mobilizaram as capacidades na mesma dimensão que na produção inicial, nesse sentido, poderíamos inferir que isso pode ter ocorrido em função da SD conter algum desequilíbrio, ou seja, não ter instigado a mobilização das capacidades de forma concatenada, como se postula ser o ideal (e de fato o cremos). Entretanto, temos razões para acreditar que haja outra implicação. Ou seja, embora seja necessário mobilizar as capacidades de forma engrenada, para que sejam delimitadas as dificuldades dos alunos é necessário por vezes, particularizá-las. Nesse aspecto, percebemos, na execução de algumas das atividades da nossa SD, que ora ocorria a mobilização de certas capacidades, com mais ou menos instância, ora de outras, dependendo dos conhecimentos que os alunos disponibilizavam. Tornando mais claro, observamos que quando os alunos tinham dificuldades de textualização, mobilizavam com mais instância os recursos da capacidade de ação para suprir a carência de recursos linguísticos. Quando o assunto era pouco familiar, dificultando o acionamento do conhecimento prévio, os alunos mobilizavam apenas os recursos da capacidade linguístico-discursiva, ficando a mercê do conhecimento meramente linguístico, e se este era parcial, os problemas se agravavam. No caso dos alunos desconhecerem o gênero textual, enfrentavam problemas para acionarem as representações características da capacidade de ação e inferir o sentido das escolhas da infraestrutura textual por meio da capacidade discursiva. Assim, sistematizando as respostas obtidas na análise para as perguntas da pesquisa, concluímos que:

- a) em nossa sequência didática, os alunos mobilizaram todas as capacidades de linguagem na produção inicial, em função de terem escolhido os elementos constitutivos do *blog*, que lhes eram familiares. As operações realizadas foram:

operações de contextualização envolvendo o acionamento do conhecimento prévio do gênero e das representações relativas ao meio físico e à interação comunicativa; operações de textualização relativas à coesão verbal e nominal e escolha de modalizadores e das vozes enunciativas, conforme detalhamos no quadro 5.

- b) quando a compreensão leitora é limitada, ou seja, quando os alunos não dominam as operações de linguagem requeridas na produção de sentido, as capacidades de linguagem não são mobilizadas de forma engrenada e o aluno não consegue produzir um texto coerente, conforme diagnosticamos por meio do protocolo de pausa.

Sobre as duas implicações sinalizadas no início da pesquisa, a primeira delas conjecturando que o conhecimento prévio de outros gêneros textuais pode contribuir na ativação do conhecimento e promover a produção de novos gêneros, percebemos que os alunos-*blogueiros* já tinham contato com gêneros afins antes de iniciarmos a sequência didática, em relação a isso, trazemos a memória a distinção que os alunos fizeram entre um *site* e um *blog*, proveniente de sua percepção. Sobre essa perspectiva, inferimos esse contato com gêneros afins permitiu aos alunos da pesquisa correferenciarem e mobilizarem seus conhecimentos prévios de outros gêneros para produzir sentidos para o *blog*. Assim, compreendemos que, em relação à produção deste gênero, a compreensão leitora agiu à luz do conhecimento que detinha de gêneros afins, apreendidos por meio da leitura. Lembrando que quando falamos em leitura, reportamos não apenas à leitura de palavras ou frases, mas de percepções e ideias que servirão continuamente para o letramento em outros gêneros.

A segunda implicação suscitada consistia em que, respondendo as perguntas da pesquisa, diagnosticaríamos quando os processos de produção de sentido se sobreporiam aos de reprodução de sentido ou vice-versa. Ao que identificamos que quando os alunos não compreendiam a situação de linguagem, não conseguiam relacioná-la a qualquer outra experiência por eles vivenciada tornando a atividade de leitura enfadonha e ineficaz levando-os a apenas decodificar o texto. Por outro lado, quando os alunos conseguiam compreender a situação de linguagem e relacioná-las a

outras experiências semelhantes, eles conseguiram inferir o sentido do texto, fazer uma leitura crítica e, conseqüentemente, produzir um sentido relevante para o texto.

Como percebemos, foi necessário, em determinados momentos, individualizar uma das capacidades conferindo-lhe maior ênfase que as demais, embora todas elas fossem também requeridas. Por este prisma, observamos que a SD, serve, sobretudo, como um instrumento de aferição dos conhecimentos dos alunos e do próprio professor, uma vez que cada módulo é elaborado com base nas deficiências dos alunos, detectadas nas etapas anteriores. Assim, se os alunos demandarem um conhecimento que o professor ainda não domina, este terá que se preparar melhor. Corroborando esse aspecto, asseveramos que por vários momentos durante as discussões houve uma intensa troca de conhecimentos entre a professora-pesquisadora e os alunos-*blogueiros*, conforme demonstramos na análise (cf. p.97). A esse respeito, lembramos que o ISD considera que é nessas interações sociais que se pode compreender o comportamento dos indivíduos. Nas trocas, a estimulação entre os diferentes membros do grupo é recíproca e constante, o objeto das interações, no nosso caso o *blog*, tem uma significação social e está orientado pelo uso coletivo.

Como fruto dessa interação, foi possível reiterar três aspectos que passaremos a considerar com mais instância a partir dessa pesquisa, quais sejam: a) que os alunos possuem estilos diferentes e isso deve ser considerado no momento de avaliá-los; b) que os alunos agem pautados por uma exigência (ou necessidade) social, desse modo as atividades pedagógicas devem contemplar isso; e por fim, c) que os alunos mobilizam as capacidades de linguagem em consonância com os conhecimentos que têm disponíveis.

Por esta perspectiva, entendemos que nosso trabalho serviu primordialmente ao propósito de diagnosticar os recursos mobilizados pelos alunos, bem como suas limitações. Em relação ao ensino de língua inglesa no contexto escolar, o que vemos muitas vezes é uma imprecisão por parte dos professores sobre quais aspectos devem ser priorizados em determinadas situações de ensino. No nosso caso, entendemos que esse diagnóstico não serviu apenas para direcionar o professor, mas também para mostrar aos aprendizes suas limitações para que, em momentos posteriores, eles próprios possam direcionar seus esforços para suprirem-nas.

Sobre a pertinência do *blog* para realizar a pesquisa, esclarecemos que adotamos como critérios de escolha, sua popularidade entre jovens e adolescentes e sua inerência ao contexto de informática, a qual pertencem os alunos da pesquisa. Nesse sentido, ressaltamos que a escolha do *blog* surgiu de uma necessidade legítima de construir coletivamente uma posição, considerando que as práticas de ensino precisam estar pautadas nos eventos comunicativos, que circundam e façam parte da vivência dos alunos, como forma de minimizar o distanciamento entre o “mundo da vida” e o “mundo da escola”. Como implicação, consideramos que as reflexões realizadas durante trabalho serviram como um “glossário” para traduzir as dificuldades dos nossos alunos e propiciar o desenvolvimento de atividades pedagógicas consoantes com essas dificuldades. Não estamos afirmando com isso que este gênero não possa ser ensinado numa escola média regular, mas apenas ressaltando que, certamente, torna-se mais fácil quando os alunos já são familiarizados com os recursos do computador e da Internet.

Em relação ao efetivo trabalho com a SD, concluímos nossa pesquisa convictos de termos sistematizado um instrumento diagnóstico de conhecimentos inerentes ao ensino de língua inglesa em nosso contexto que, prospectivamente, poderá servir de instrumento para que sejam constituídas grades curriculares no nível do sistema educacional do Ensino Médio, em consonância com as nossas necessidades pedagógicas, e que, com as devidas ressalvas, poderá ser utilizado em outras situações de aprendizagem de leitura e produção textual. Sobre isso Dolz (2009 apud MACHADO, 2009), acrescenta que, do ponto de vista acadêmico, o desafio é desenvolver pesquisas que levem em consideração o contexto complexo e heterogêneo da sociedade brasileira, a fim de analisar as situações de ensino e de formação do país e de contribuir para melhorar tanto o trabalho de professores de línguas quanto a aprendizagem dos alunos.

Nesse aspecto, acrescentamos que esse instrumento poderá ser útil, também em trabalhos de formação contínua de professores, quer seja para orientar a produção e a avaliação de material didático por eles produzidos, quer seja para fornecer-lhes critérios para uma progressão curricular sistematizada ou para a análise e escolha de material didático pertinente ao desenvolvimento e às necessidades reais de seus alunos.

Finalmente, encerramos nossa discussão com a concepção de Dolz (2009 apud MACHADO, 2009) quando afirma que, do ponto de vista do desenvolvimento interno, a consciência de si mesmo e todas as faculdades superiores estão estreitamente

relacionadas à história do indivíduo com a sociedade, pois o fato de pertencer a uma mesma comunidade de interpretação nos permite a compreensão e a modificação de nosso comportamento, levando em conta o comportamento dos demais. Assim, falar em Interacionismo Sociodiscursivo supõe por em evidência o papel da linguagem no desenvolvimento humano, e nós, por sua vez, colocamos em evidência o papel da leitura como instrumento de interação com as diferentes concepções de mundo, pois “assim como a língua penetra a vida por meio dos enunciados, da mesma forma, por meio dos enunciados, a vida penetra na língua” (BAKTHIN/VOLOSHINOV, 1929/1981).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, R.; PEARSON, P. D.. **A schematheoretic view of basic processes in reading comprehension.** In Carrell, Devine, and Eskey 1988, 37-55.

BAKHTIN, M. **Esthétique et théorie du roman.** Paris: Gallimard: 1978.

_____, M. **Esthétique de la création verbale.** Paris: Gallimard: 1984.

BLOOMFIELD, L. **Language.** New York: Holt, Rinehart et Winston, 1933.

BOLOGNINI, C. Z. **Práticas na sala de aula de línguas estrangeiras.** 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. v. 7. 40 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa.** Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer nº 009, de 08 de maio de 2000.

BRASIL/MEC/SEB. **Orientações Curriculares para o ensino médio,** vol 2. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo Sociodiscursivo.** Trad. Ana Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo:EDUC, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CAIADO, R. V. R. **A Ortografia no gênero *weblog*: entre a escrita digital e a escrita escolar.** In: Araújo, J. C. (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 35-47.

CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (eds). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CARREL, P. L. (et.al.) **Interactive Approaches to Second Language Reading**, Edited, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CARVER, R. P. **Toward a theory of reading comprehension and reading**. *Reading Research Quarterly*, 1977, p. 13:8-64.

CELANI, M. A. A.; J. L. HOLMES; R. C. G. M. RAMOS; M. R. SCOTT (1978) **The Brazilian ESP project - an evaluation**. São Paulo, SP: EDUC.

CRISTÓVÃO, V.L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. (Tese de Doutorado) São Paulo: PUC, 2002a.

_____, V. L. **“Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores”**, in MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Desiree (orgs.). *Gêneros textuais: subsídios para o ensino de linguagem*. Bauru: Edusc, 2002b, pp. 31-73.

_____, V. L. L. **O gênero quarta capa no ensino de inglês**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna, 2005. p. 95-106.

_____, V. L., **“Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira”**, in: CRISTÓVÃO, V. L. e NASCIMENTO, E. L. (orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005a, pp. 153-162.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Paris: Ophrys, 1990. t.1.

_____, A. **Variations sur la linguistique**. Paris: Klincksieck, 2002.

_____, A.; NORMAND, C. **Onze recontres sur le langage et les langues**. Paris: Ophrys, 2005.

DIONISIO, A. P. **Gêneros Multimodais e Multiletramento**. In: Acir Karwoski; Beatriz Gaydeczka; Karim Brito. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 1 ed. União da Vitória: Kaygange Gráfica e Editora, 2005, v. 1, p. 159-177.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. Paris: Esf Éditeur, 1998. (Didactique du Français).

DUDLEY-EVANS & M. J. ST. JOHN. **Report on Business English: a review of research and published teaching materials**. *TOEIC Research Report* number 2. Princeton, Educational testing Service, 1996.

DUDLEY-EVANS & M. J. ST. JOHN. **Developments in English for Specific Purposes - A multidisciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press.

FERREIRA, B. F. **Comunicação virtual: uma análise contrastiva da linguagem dos blogs de adolescentes e de adultos à luz da Teoria Semiolingüística**. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Belo Horizonte: UFMG, 2006.

FIELD, M. L., **From Reading to Reading Teacher: issues and strategies for second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GEE, J. P. **New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools**. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

GOODMAN, K. **The reading process**. In Carrell, Devine, and Eskey 1998, 11-21.

GOUGH, P. B. **One second of reading**. In *Language by ear and by eye*, KANAVAGH, J.F., MATINGLY, I.G. (eds) . Cambridge, Mass.: MIT Press, 1972.

GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R. e COUTINHO, A (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras (Ideias sobre linguagem), 2007.

HOLMES, J. **What do we mean by ESP? Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades BrasLliras. Working Paper 2**. São Paulo, SP, PUC-SP, 1981a.

_____. **Que queremos dizer com ‘inglês instrumental’?** In: R. M, 1981b.

HOWATT, A. P. R. **A history of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HUTCHINSON, T., A. WATERS. **English for Specific Purposes – a learning-centred approach**. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

JOHNS & T. DUDLEY-EVANS. **English for Specific Purposes: international in scope, specific in purpose**, 1991.

JUST, M. A., & CARPENTER, P. A. **A theory of reading: From eye fixations to comprehension**. *Psychological Review*, 1980, 87, 329-354.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KENNEDY, C. & R. BOLITHO. **English for Specific Purposes**. Basingstoke, Macmillan, 1984.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T.A. **Toward a model of text comprehension and production**. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394, 1978.

KLEIMAN, A. B. **O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate**, in: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. pp.51-57.

KLEIMAN, A. B., **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2004.

KOMESU, F. C. **Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet**. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E.(org.) **O ensino da leitura e a produção textual**. Pelotas: Educat, 2005.

MACHADO, A. R. **O diário de leitura. A introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

_____, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

_____, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005a.

_____, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhos de pesquisa. Diários de leitura para revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____, A. R. e colaboradores. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L.A. **Hipertexto e gêneros textuais**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____, **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MEURER, J. L.; BONINI, A. e MOTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros, teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial. pp. 237-259.

MILLER, C.; SHEPHERD, D. **Blogging as social action: a genre analysis of the weblog**. Disponível em: <http://blog.lib.umn.edu/blogsphere/bloggin_as_social.html>. Acesso em: 13 jul. 2006.

MILLER, C. R. **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Recife: ABEU – Associação Brasileira das Editoras Universitárias, 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do Ensino Médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. in: CRISTÓVÃO, V.L.L. (org.) *Estudos da Linguagem à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

PIMENTEL, C. **Vc tb escreve axim? Uma análise do léxico nos blogs de adolescentes**. UERJ. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/4/11.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2006.

ROBINSON, P. **ESP - English for Specific Purposes**. Pergamon Press, 1980.

_____. **ESP today: a practitioner's guide**. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1991.

RUIZ, E. M. S. D. **Kd o português dk gnt???:-D O blog, a gramática e o professor**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v. 5, n. 1, p. 115-133, 2005.

RUMERLHART, D. E. **Toward an interactive model of reading**. In SINGER, H.; RUDELL, R. *Theoretical model and process of reading*. 3ed. Newark International Reading Association, 1985.

LABERGE, D., & SAMUELS, S. J. **Toward a theory of automatic information processing in reading**. Cognitive Psychology, 6, 293-323, 1974.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004c.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, (2007).

STANOVICH, K. E. **Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency.** *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71, 1980.

STREVENS, P. **ESP after twenty years: a re-appraisal.** In: *ESP: state of the art.* M. L. TICKOO (ed.) Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language Center, 1988.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação.** São Paulo, SP: Cortez, 2003.

TOMITCH, L. M. B. *Reading: text organization perception and working memory capacity.* Florianópolis, SC: PGI/UFSC, Série ARES, 2003.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. **Língua Inglesa: Leitura.** São Paulo: Cortez, 1991.

UR, Penny. **A Course in Language Teaching: practice and theory.** Great Britain, Cambridge University Press, 1996.

VIAN JR., O. **Inglês Instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios.** São Paulo: D.E.L.T.A. Vol. 15, N.º Especial, p. 437-457, 1999.

VOLOCHINOV, V.N. **Marxisme et philosophie du langage.** Paris: Editions de Minuit: 1977. (Edição original em Russo: 1929).

VYGOTSKY, L. S. **Pensée et langage.** Paris: La Dispute, 1997. (Edição Original: 1934). Desenvolvimento humano desde a concepção até a idade adulta (definição de Cristóvão, 2008).

APÊNDICES

Apêndice - A



Questionário Sociocultural

Identificação (fictício): _____

Idade: _____ Sexo: () M () F

Curso: _____ Série: _____

Cursos extracurriculares (tais como: inglês; computação; música): _____

01 - Onde você cursou o Ensino Fundamental (antigo 1º Grau)?

- a. () Todo em escola pública federal
- b. () A maior parte em escola pública federal
- c. () Todo em escola pública estadual
- d. () A maior parte em escola pública estadual
- e. () Todo em escola pública municipal
- f. () Todo em escola particular
- g. () A maior parte em escola particular
- h. () A maior parte em escola pública federal

02 – Como você considera o seu nível de conhecimento da língua inglesa?

- a. () Praticamente nulo
- b. () Leio, mas não escrevo nem falo
- c. () Leio e escrevo bem, mas não falo
- d. () Leio e escrevo bem e falo razoavelmente.
- e. () Leio, escrevo e falo bem.

03 – Indique a ordem de prioridade dos fatores que o levaram a decidir pelo curso escolhido, começando pelo 1º até o 5º fator mais importante?

- a. () O mercado de trabalho é garantido.
- b. () Garante uma boa remuneração
- c. () Afinidade pessoal, vocação, realização pessoal
- d. () Informações obtidas pelos meios de comunicação e pelos livros
- e. () Dificuldade de aprovação no curso pretendido.
- f. () Influência dos amigos.
- g. () Pouca exigência e de fácil conclusão

- h. Permite conciliar o exercício da profissão com outros afazeres
- i. Permite conciliar aula/trabalho.
- j. Orientação vocacional.
- k. Influência da família

04 - Qual o grau de escolaridade:

- do seu pai? / - da sua mãe?

- a. / Nenhuma escolaridade
- b. / Ensino fundamental incompleto (até a 4ª série do primeiro grau)
- c. / Ensino fundamental completo (até a 8ª série do primeiro grau)
- d. / Ensino médio (segundo grau) incompleto.
- e. / Ensino médio (segundo grau) completo.
- f. / Superior incompleto
- g. / Superior completo
- h. / Pós-graduação

05 - Qual a situação de trabalho

- do seu pai? / - da sua mãe?

- a. / Não trabalha
- b. / Trabalha em empresa pública.
- c. / Trabalha em empresa particular.
- d. / Está desempregado.
- e. / É aposentado
- f. / Vive de rendas
- g. / É falecido.
- h. / Outra situação

06 - O principal responsável pelo sustento da sua família é:

- a. Seu pai.
- b. Sua mãe
- c. Um parente
- d. Um irmão
- e. Você

07 - Incluindo apenas os que moram em sua casa, inclusive você, quantas pessoas compõem sua família?

- a. 2
- b. 3
- c. 4
- d. 5
- e. 6
- f. mais de 6

08 - Existe microcomputador em sua casa? a. Sim b. Não

Se SIM, você tem acesso à INTERNET em casa?

- a. Sim e eu utilizo bastante.
- b. Sim, mas eu pouco utilizo.
- c. Sim, mas eu nunca utilizo.
- d. Não, eu nunca utilizo a INTERNET em casa.

09 - Para que você utiliza a INTERNET?

- a. Apenas para entretenimento
- b. Para preparar trabalhos escolares
- c. Para preparar trabalhos escolares e entretenimento.

10 - Quanto tempo você dedica à INTERNET diariamente?

- a. De 30 minutos a 1 hora
- b. 2 horas
- c. Mais de 3 horas
- d. De 5 a 6 horas
- e. Mais de 6 horas

11 - Indique os sites que mais acessa:

- a. Orkut
- b. MSN
- c. e-mail
- d. Blog
- e. Google search
- f. Movics on line
- g. Outros: _____

12 - Indique os assuntos que mais lhe interessam:

- a. música
- b. esporte
- c. TV
- d. Jornal
- e. Moda
- f. Movies
- g. Política
- h. Informática
- i. Economia
- j. Livros
- k. Educação
- l. Jogos
- m. Artes
- n. culinária
- o. Profissão
- p. Turismo
- q. saúde
- r. Lazer
- s. cultura
- t. concursos
- u. shows
- v. Outros: _____

Apêndice - B

Activity 1: Proposal for discussing in blogs

Take notes:

Students' previous knowledge about blog:

In your opinion, what are the main aspects of blogs?

What's the meaning of: Haloscar; Enetation; Blogalize; blogdex; blogStreet:

I – Let's decide the theme of our blog:

1° place: () music () Culture () Games () Leisure
2° place: () Computer () TV () shows () Books

II – Reflect on what a blog contains, in general. List 5 elements each one:

III – Now reflect on which of these elements of a blog are interesting for teens:

() comments () Links () articles () ads
() _____ () _____ () _____ () _____

IV – Reflect on the reader you want to attract to our blog:

V – What kind of language is appropriate to use in our blog?

VI – What kind of format is interesting for our blog?

VII – What kind of texts in the blogs are not interesting for teens?

VIII – If you know a blogger, can you describe his/her profile?

IX – What can we do as bloggers to keep our blog up-dated?

APÊNDICE - C

[Knowing the genre Blog](#)

Student: _____

I – Identifying the Blog

(1) **Closet Therapy** (This blog talks about fashion in general)

(2) **Blog Blog March Archive** (This blog provides a list of blogs and interviews with their creators)

BLOG - ()

[About Me](#)

city: West LA
age: 28
shops at: barneys
addicted 2: iphone
eats: healthy
drinks: soy+icm
works out: barmethod

BLOG - ()

Related Resources

- [Total Blog Directory](#)
- [4 Blog Blogs](#)

BLOG - ()

[ACCESSORIES](#) [BEAUTY](#) [CELEBRITY STYLE](#) [FASHION](#) [HAIR](#) [CARE](#)
[HANDBAGS](#) [SHOES](#) [SKIN CARE](#)

BLOG - ()

[Letters from Readers](#)

March 26th, 2009 · [6 Comments](#)

Hi CT,

I've been following your blog for quite some time and I was wondering if you had any suggestions for a good clothing steamer? I'm hoping to keep it budget friendly for under \$100, so if you have any recommendations that would be great.

Thanks, L

I actually don't have an answer for this one! I've never used a steamer at home, and I rarely even touch my iron. So I am going to open this one up — **does anyone have a suggestion?**

BLOG - ()

HotFlashNews.ning.com Interview

By **Interviewer** at 03/12/09 14:38

What is the name of your Blog? HotFlashNews.ning.com

What is your name? Carol Papkin

Where are you from? (include country, state and/or city) Fort Lauderdale, Florida

What is your current age or age range? 55

Please describe your blog:

I like to talk about issues for women that are from the early 40's to the mid 50's. Specifically, menopause, cancer, having aging parents while still having children at home, empty-nesters...in a fun and informative manner. I would like to also add fun videos and pictures.

Read more: [HotFlashNews.ning.com Interview \[click\]](#)

Tags: *middle age issues • menopause • cancer • aging parents •*
0 [Comments](#). - [Permalink](#)

BLOG - ()

Fashion Jewelry Blog Interview

By **Interviewer** at 03/12/09 14:33

What is the name of your Blog? Fashion Jewelry Blog

What is your name? Sammy

Where are you from? (include country, state and/or city) United States, Los Angeles, CA

What is your current age or age range? 30

Please describe your blog

Fashion Jewelry trends from the celebrity world.

Read more: [Fashion Jewelry Blog Interview \[click\]](#)

Tags: fashion • jewelry • trends • style •
0 [Comments](#). - [Permalink](#)

BLOG –
() **Interact**

- [Post a Blog](#) (Write for us)
- [Ask a Question](#)
[View Questions](#)

II – Talk about your Blog like in the example:

Example:

<p>What is the name of your Blog? United Metaphysical Church of the Palm Beaches</p> <p>What is your name? Brian</p> <p>Where are you from? (include country, state and/or city) USA, Florida, West Palm Beach</p> <p>What is your current age or age range? 50</p> <p>Please describe your blog</p> <p>Blog describes what goes on at the church. There is a link to our Website. Friends are able to follow and leave comments.</p> <p>Read more: United Metaphysical Church of the Palm Beaches Interview [click]</p> <p><i>Tags: united metaphysical church • church activities • church services • church news •</i> 0 Comments. - Permalink</p>

What is the name of your Blog?

What is your name?

Where are you from? (include country, state and/or city)

What is your current age or age range?

Please describe your blog

Read more:

Tags:

III – Describe the contents and function of these components present in blogs:

- a) About me:
- b) Home:

APÊNDICE - D

I - Read the text posted in the Avril' s blog and answer:
<http://www.avrillavigne.com/node/7436#comment-34472>

Text 1 –

- a) **Que tipo de linguagem é usada neste texto? Formal ou informal? Justifique:**
- b) **Qual o assunto do texto? Como você chegou a esta interpretação?**

Posted September 17th, 2009 by avriladmin

Deryck and I have been together for 6 and a half years. We have been friends since I was 17, started dating when I was 19, and married when I was 21. I am grateful for our time together, and I am grateful and blessed for our remaining friendship. I admire Deryck and have a great amount of respect for him. He is the most amazing person I know and I love him with all my heart. Deryck and I are separating and moving forward on a positive note. Thank you to all my family, friends and fans for all your support.

Avril

Comments:

Text 2 -

- a) **Indique o sexo, perfil e estado civil do autor deste texto. Indique ainda como você encontrou estas respostas.**

Hey Avril I hope this finds

On September 18th, 2009 sweetheart123 says:

Hey Avril I hope this finds you. It always makes me sad to hear about separation or divorce. I am 26. I have been married to my husband six years and by the time I was 23, had three kids. As if I didn't have enough to do all ready. Anyway, for us, the last couple of years have been pretty tough. Our little family has went through a lot and has sacrificed much to have a better future. We have talked about and even threatened divorce many times. Even though this has been hard, I know in my heart that I am not going to find anything better than him because, in my mind he is the best. Before you do anything major, please consider the following. It seems to be helping us.
(...)

Text 3 –

- a) **Como você considera o nível de conhecimento em língua inglesa do autor deste texto? Por quê?**

:(

On September 18th, 2009 Elinoyla says:

i'm so sorry avril!!!!:(

i'm very sad...(in real)

i'm with u avril...:)

i'll buy ur new album when it'll be available in stores...

:)

we love u AVRIL!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

kisses.

(sorry for dad english)

HOMEWORK:

To create a blog according to the topics discussed previously. Kisses, your teacher-learner.

APÊNDICE - E

I – Read and interpret the text

<F:\Blogs\Virtual Entrepreneur - Small Business Opportunities For Entrepreneurs.mht

Student: _____



[Money Lessons From Michael Jackson](#)

July 2nd, 2009

[Jamaica](#)

[Observer:](#)

Following the sudden passing of pop superstar Michael Jackson, many people around the world are reminiscing about his music and mystique. However, as a financial advisor, I can't help but focus my attention on Michael Jackson's finances.

As the stories about his financial situation come to light, it appears that Jackson had serious money problems. Despite a lifetime of achievement, Jackson's final curtain call revealed foreclosures, failed ventures and financial chaos. At the end of the day, the 'King of Pop' was just another person who suffered the consequences of ignoring the principles of money success.

After coaching hundreds of clients, I have discovered that whether you earn millions of dollars or minimum wages, once you break the rules that govern money, you're going to pay a heavy price. Here are some of the lessons that have been highlighted in the Michael Jackson saga:

No matter how much you make, you can't spend more than you earn

If I earned a hundred dollars every time I heard someone sincerely say, "If I got a million dollars today, I'd never be broke again," I would be well on the way to creating a similar fortune for myself. The reality is that many people show an amazing propensity to increase their spending in excess of their income.

Unfortunately, Jackson was no different. Although his musical genius made him millions – his 1982 hit album Thriller is still the world's best-selling album of all time – Jackson lived an excessive lifestyle that usurped his earning power. In a 2003 court case, it was revealed that Jackson was spending US\$20 million to US\$30 million more each year than he earned. (Take comfort if you're only \$10,000 over budget every month!) Living within your means is a simple principle that is perfectly expressed by this ditty, "If your outgo is greater than your income, then your upkeep will be your downfall."

You can't borrow your way out of financial difficulties... [read on.](#)

In [Celebrities, Dinheiro, Tráfego, Money / Credit / Insurance / Finance, Posts In English](#) | [1 Comment](#)

APÊNDICE - F

I – Let’s talk about the language of the blogs:

a) identify the kind of language used in the blog below:

() formal () informal

Justify giving examples from the text:

b) identify the verbal tense of the article:

() past () present () future

Justify giving examples from the text:

II – Read and interpret the text:

Protecting The Patent System For Entrepreneurs

September 7th, 2009



[New](#) [York](#) [Times](#):

Recently, a number of companies from the information technology and financial services sectors have been pushing Congress to change the patent system.

The companies have been seeking passage of the Patent Reform Act of 2009 (H.R. 1260 and S. 515). So far, the legislation has been introduced in both the House and the Senate, and the Senate Judiciary Committee has reported out the bill.

Among the most important aspects of the proposed legislation are, one, a change in the way damages are calculated that would reduce the amount that a patent holder could collect in the event of infringement and, two, the creation of a mechanism for third-party-initiated administrative review of issued patents. These changes, though they may sound arcane, are not good for entrepreneurs. (Full disclosure: companies opposed to this legislation have financed some of my research.) [Full article](#).

In [Patent, Posts In English](#) | [Comments](#)

Help: **to change** – mudar, transformar; **so far** – até o momento; **in both** – em ambos; **bill** – conta; **among** – dentre; **damages** – custos, indenizações; **holder** – proprietário, controlador; **third-party-initiated** – iniciada por terceiros; **review** – revisão; **to issue** – emitir, lançar; **though** – embora, ainda

que; **to sound** – soar; **arcane** – secreto, misterioso; **entrepreneurs** – empresários; **disclosure** – revelação, confissão; **research** – pesquisa

III – Rewrite the text using synonyms:

equally - controller - commission - copyright - Defending - opening - secret - significant - quantity - indemnity - accumulate - revelation - complete - divergent

_____ **The Patent System For Entrepreneurs**

[New](#) _____ [York](#) _____ [Times](#):

Recently, a number of companies from the information technology and financial services sectors have been pushing Congress to change the _____ system.

The companies have been seeking _____ of the Patent Reform Act of 2009 (H.R. 1260 and S. 515). So far, the legislation has been introduced in _____ the House and the Senate, and the Senate Judiciary _____ has reported out the bill.

Among the most _____ aspects of the proposed legislation are, one, a change in the way _____ are calculated that would reduce the _____ that a patent _____ could _____ in the event of infringement and, two, the creation of a mechanism for third-party-initiated administrative review of issued patents. These changes, though they may sound _____, are not good for entrepreneurs. (_____ : companies _____ to this legislation have financed some of my research.) [Full article](#).

In [Patent](#), [Posts In English](#) | [Comments](#)

IV – Chose one of the versions of the same text to interpret and justify your choice at the end:

a) Small Biz Bookkeeping Software – Tips For Choosing The Best System

June _____ 8th, _____ 2009 - _____ [MyFox](#) _____ [Austin](#):

Small business bookkeeping software is a powerful tool. Are you moving up from a manual system or maybe you're ready to begin doing the bookkeeping yourself rather than having it done outside. Maybe you're setting up a bookkeeping business yourself. In any of these cases, the software you choose can help your business grow.

b) Small company secretarial Software – Instructions For selecting The most excellent System

June _____ 8th, _____ 2009 - _____ [MyFox](#) _____ [Austin](#):

Small business secretarial software is a powerful instrument. Are you moving up from a manual system or possibly you're prepared to start on doing the office yourself in preference to have it prepared outside. Maybe you're creating a secretarial business yourself. In any of these cases, the software you prefer can help your business to expand.

Apêndice - G



Questionário monitorado

Student: _____

1. Quando você idealiza um blog, quais itens abaixo você considera (em ordem de prioridade 1 a 4) para sua concretização?
 uma necessidade social (informação, lazer, serviços e etc.)
 uma necessidade pessoal (expressar sentimentos, interagir com outros, buscar reconhecimento ou fama e etc.)
 uma exigência social (para fins acadêmicos e profissionais, para atualizar-se e etc)
 outros: _____

2. Segundo as OCNEM (2006), ser cidadão envolve compreensão sobre que posição/ lugar uma pessoa ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Levando em conta essa gama de implicações, é possível desenvolver cidadania através do blog?

3. Após as discussões sobre o tema blog, em quais itens você considera que houve contribuições?
 Ajudou-me a refletir sobre como minha experiência de vida pode promover mudanças sociais.
 Motivou-me para utilizar a língua inglesa com mais frequência.
 Desenvolveu em mim senso de cidadania.
 Aguçou meu nível de sensibilidade linguística quanto às características da língua inglesa em relação ao português e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana.

4. Em sua opinião, qual é o primeiro pré-requisito para expandir um *blog* para o mundo?

5. Você considera que “*blogar*” é também um serviço de utilidade pública? Por quê?

6. As atividades realizadas propuseram em maior escala, conhecimento linguístico, ou seja, de língua inglesa, ou aspectos gerais sobre o uso adequado da linguagem na comunicação?

7. Quando se pensa em criar um blog, qual a importância de ser inicialmente um consumidor de *blog*, ou seja, como a leitura pode ajudar na criação de um *blog*?

8. Em sua opinião, o que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade?

9. Quais os elementos constitutivos (nível de linguagem, conteúdo, formato e etc.) que diferenciam um *blog* de um site?

10. Cite os passos para a criação de um *blog* e especifique os conhecimentos e habilidades necessários para a execução de cada um deles:
Ex.: 1º **Ligar o computador** – *conhecimento de informática*
2º _____ - _____

ANEXO - 1

High Definition

sexta-feira, 30 de outubro de 2009

Battery-based methanol is released this week



The electronics maker Toshiba scored for Thursday, 29/10, the launch of a portable battery-powered base of methanol. The device holds up to two devices at once.

The product is called Dynario and can be used to load devices from phones to iPods and portable video game. Power is supplied from the transformation of methanol into electricity.

The fuel used by the cell is sold separately in packs of 50ml. A package with five units is sold for about \$ 34.

Toshiba will start sales of Dynario the Internet. The product has a suggested price of \$ 328.

By: Olhar Digital

POSTADO POR THYAGO ÀS 07:08 0 COMENTÁRIOS

XL DSi will have a larger screen, confirms Nintendo



After some rumors placed on the market, Nintendo has confirmed on Thursday, 29, the XL version DSi laptop manufactured by the company.

The gadget gets a larger screen than the old model, now measuring 4.2 inches, against the 3.2 inches before. The weight of the aircraft, which used to be 214 grams, is for 314 grams.

The XL will have battery life more efficiently. With the screen brightness set to minimum, the charge will last between 13 and 17 hours. The pen will be more portable and a little more robust.

From the end of November, the DSi will be sold for about \$ 400 in the Japanese market. Europe will get the gadget in the first quarter of next year.

By: Olhar Digital

POSTADO POR THYAGO ÀS 06:55 0 COMENTÁRIOS

How does to works Digital TV

Digital TV in works by converting bit rates, pictures and sounds, which in turn are transformed into electrical warning signs, which are transported by magnetic waves. Then the electrical signals reach the receiver, and are reprocessed into streams of bits and converted into images and sounds.

Quem sou eu

THYAGO

VISUALIZAR MEU PERFIL COMPLETO



Arquivo do blog

- 2009 (3)
 - Outubro (3)
 - Battery-based methanol is released this week
 - XL DSi will have a larger screen, confirms Nintend...
 - How does to works Digital TV



And if at any given time there is loss of a bit of a sequence of digital data, this entire sequence is lost. So either the image is perfect or there will be no image.

It is because of this that we can say that the digital TV or get a perfect signal or no signal at all. So the digital TV will be free of noise or flickering, often found in analog TV broadcasts.

POSTADO POR THYAGO ÀS 05:59 0 COMENTÁRIOS 

Assinar: [Postagens \(Atom\)](#)

2007 Your Website by TFFY-Burajiru, from Arcsin template.

ANEXO – 2



Home | About | Contato | Extras

MARCADORES

[News \(1\)](#)

ULTIMOS POSTS

[Carregando...](#)

ARQUIVO DO BLOG

- ▼ 2009 (1)
- ▼ Outubro (1)

[New orkut Interface](#)

New orkut Interface

POSTADO POR PAULO HENRIQUE RCC | QUINTA-FEIRA, 29 DE OUTUBRO DE 2009

At first hand, we tested the new features of Orkut, the most popular social networking the country.

Orkut, a social network with more users in the country will change. But, stay calm. The changes will affect just your day to day and, mostly, if summarize only the visual aspects. The Brazilian site, Portal Baixaki was admitted on the very first hand to new account now and you all saw that and thought that the changes.

Check out the full article in Portuguese:

<http://www.baixaki.com.br/info/3011-novo-orkut-primeiras-impressoes.htm>

[Leia Mais...](#) | [0 Protestos](#)

Assinar: [Postagens \(Atom\)](#)

BLOG VOLUNTÁRIO



FERRAMENTAS

[BlogBlogs.Com.Br](#)

LINKS

[CDs Cristãos Download](#)

 © 2009 Gene Digital Wordpress Theme designed by DT Website Templates convertido por TNB sob [Licença Creative Commons](#)

100% Digital

The news in one click

HOME | POSTS RSS | COMMENTS RSS | EDIT |

Alienware shows laptop with Core i7
| Postado por Leandro Andrade às 17:57



Alienware announced new products to its line of another world. And if you had found the alien m17x laptop, the new selection also scares. The M15X is called the mark of **the best 15-inch notebook for games of the universe**. It features **Intel Core i7 920XM 2 GHz**, **NVIDIA GeForce GTX 260M 1 GB**, to **8 GB** of RAM to DDR3, and a **HD of 500 GB** or **256 GB SSD**.

As if all this were not enough, he still has drive **Blu-ray**, **FireWire**, **Gigabit Ethernet**, three **USB** ports and a **DisplayPort**. The m15x weighs about 4 pounds and is about 5 inches. And not to scare, was not disclosed the price and we will be waiting for the invasion of the m17x for children monstrous family.

0 comentários »

Myths of batteries for notebook
| Postado por Leandro Andrade às 16:08

Enviar Co

Slideshow

Loading...

How often do you usually use Google to locate sites on the Internet?

Blog Archive

- ▼ 2009 (4)
- ▼ Outubro (4)
- Alienware shows laptop with Core i7
- Myths of batteries for notebook
- Free technology courses
- Welcome to my Blog



Followers

BlogUp!

Let's eliminate some legends about laptop batteries. You will find that leaving your laptop connected to AC for a long time, does not change the battery. You are already curious, then analyze your computer with this program.

Program that measures the battery life, CPU temperature, voltage processor and much more ...

0 comentários »

Free technology courses

| Postado por Leandro Andrade às 15:43



Meet institutions worldwide that offer online courses. Has since quick tutorials for postgraduate courses focused on servers, Linux, programming and various other subjects.

Data Center University
Energy University
News University
Open University
Linux Online

0 comentários »

Welcome to my Blog

| Postado por Leandro Andrade às 06:41

Hello! This is my new blog and I hope you enjoy the posts.
My goal is to inform you about the news in the computing world, seeking fun and entertainment for you and your entire family.



The posts will be made every week and is worth checking out. Goodbye!

0 comentários »

Assinar: Postagens (Atom)

100% Digital © 2009 | Dark Marble Blogger Template | Original WPtheme By CMS Developer Web |
Converted to Blogger by Herro

[Papagaio Verde e Vermelho](#)

- [Postagens \(RSS\)](#)
- [Comentários \(RSS\)](#)

- [Início](#)
- [About](#)

[MTV Unplugged Katy Perry goes to air](#)

Publicado por: wbotelho em: Dezembro 1, 2009

- Em: [Uncategorized](#)
- [Deixe um comentário](#)

Who has not watched the acoustic singer-songwriter Katy Perry will have another opportunity on Saturday. The special, with about an hour long, will show at 17:30 on MTV. Despite being the first airing of the show on Brazilian television, much of the music is already available on the Internet. The special aired in the last 16 days the site of MTV and was available to those who access the page. On American TV, a half-hour version is set to air tomorrow (27). The hit “I Kissed a Girl” which opened the show recorded in July in New York, won an air of jazz in the unplugged version. There are new arrangements for “Waking Up In Vegas” and “Thinking Of You”, among others. There is also a cover of “Hackensack,” the band Fountains Of Wayne, and a previously unreleased song, called “Brick By Brick”.



The CD and DVD of the performance were entered in the last 17 days in the United States. Despite an announcement on her official website saying that the launch would be simultaneous in Brazil, the virtual stores consulted by the report had not yet the records show.

In addition to music, the special includes interviews with the singer, who said he wanted to make the sound “a kind of mixture between ‘Lovefool’, the Cardigans, and ‘The Sign’ by Ace Of Base”. In Brazil, the special will rerun on Sunday at 1:45 and at 23h, and on Tuesday (1), at 13h.

[Download Here](#)

[The History Of Rock.](#)

Publicado por: wbotelho em: Novembro 7, 2009

- Em: [Uncategorized](#)
- [Deixe um comentário](#)

All the cronology of musical development can't be defined with very precised. After all who borned first: the chicken or the egg?

The song and the dance came together? The form of expression through of gestures, mime, dance, grunts, and later of the symbols, drawings, words and writing, has been a man's need and in whatever time might be, the human beings have managed to pronounce or to propagate the informations. The smoke signals carried informations quickly from a distance, for mountains until, what my way have been the first sign that it would be easier to divulgate ther ideas and thoughts, to invent the radio, after all... who could imagine the history of Rock'n'Roll and pop music without the radio?

The faith, the tecnology, and the competitions move mountains. The fights, the feuds, the contestations, and the mutual admiration, they make the rock stride and conquer the world, as sovereign communication, entertainment, protest, questioning political-ideological-philosophical-romantic and magical enchantment and full

Check more in the future posts. Goodbye!

[Music ...](#)

Publicado por: wbotelho em: Outubro 9, 2009

- Em: [Uncategorized](#)
- [Deixe um comentário](#)

With the arrival of black Africans in America, there were emerging and taking shape a musical style very par ticular, which gave a dimension of the suffering of the slaves living in a strange land with strange people. Was born then ... the Blues.

The themes of the blues always varied: love, religion, work, loneliness and suffering, in the post-Civil War, the term Blues won more popular connotation, representing a state of mind, and came to symbolize these feelings, in a more comprehensive .

Back to the Music of this story – which will soon culminate in the rock – the country blues was the first to manifest as dominant in the formation of Bues. It was the acoustic guitar, with the technique of the slide, and hit it straight from the guitar as accompaniment only. With the guitar used more as a question and answer with the voice, the Texas Blues brought a more risky way of playing, more daring and less predictable, which emerged at around 20 years, and then more and more explored, with the emergence of the guitar .

Continue reading...

<http://http://bit.ly/W7Ss7>

Tags: [blues](#), [history of rock](#), [mtv brasil](#), [rock](#)

Games . (The Sims)

Publicado por: wbotelho em: Outubro 9, 2009

- Em: [Uncategorized](#)
- [Deixe um comentário](#)

Any person who has access to a computer knows what is The Sims. In Brazil, The Sims 2 is in the best-seller list since the year it was launched in 2004. If you consider that a further delay of about one to two years to go, The Sims 2 is a major exception to the rule. The game won, of course, a zillion expansion packs, but the essence was the same as 2004, which was still being sold as water.

During the launch party for the new game in Sao Paulo, product manager for The Sims, Ian de Freitas, said that The Sims 3 was slow to take shape because the people at EA came in contact with all community leaders to Sims. Each one of them asked for players to say what they wanted to see a new title in the franchise. I mean, The Sims 3 has been completely cast upon the choices of who matters most: those who love the series. Of course, try to put all that a lot of fans want can take a little bit.

Continue reading ...

<http://http://bit.ly/QWPJR>

Tags: [games](#), [the sims](#)

Hello world!

Publicado por: wbotelho em: Outubro 8, 2009

- Em: [Uncategorized](#)
- [1 Comentário](#)

Welcome to WordPress.com. This is your first post. Edit or delete it and start blogging!

Hi This is my first post.

I think I'll post interesting things. I hope.

Well, my teacher wanted me to do posts on music, culture, games, entertainment and computers ...

So come on!

Tags: [primeiro post](#)

Pesquisar

- [Principais mensagens](#)
- [Latest Comments](#)
- [Tags](#)

HOME

POSTS RSS COMMENTS RSS



photoshop freebies vector sketch wallpaper theme layout inkscape graphic css community submit

Subjectivity

Author: Moa | Posted at: 07:27 | Filed Under: Feelings, Subjectivity | 0 comentários

Once I look my quiz of Portuguese, I realized that my teacher had written "wrong" in my response. This was the phrase: "Man lives in the mining, looking for diamonds," and I should say what kind of phrase was. I replied that it was a metaphor. Without understanding, she tried to explain to me why that did disregard my answer. She told me that this was a phrase that suggests that a direct message, without any possibility of personal interpretation. Still confused, I told her why that answer: I thought...

[Read more](#)

Mercenary Man

Author: Moa | Posted at: 16:30 | Filed Under: off | 0 comentários



Firewind Mama take a look at your boy Face a man without a soul He is standing in the doorway of Eden Before the night is over! have to go Have to run to the border Lost my way I run in desperation Lost the words I lost communication All I see is death beneath my window All I need is heal my broken mind I will catch my own wounded shadow Just before we leave it all behind Leave it all behind Mama keep the faith...

[Read more](#)

Enter email address here

Tags

- Feelings (1)
- off (1)
- Subjectivity (1)

Blog Archive

Blog Archive

En

Scrapbook

Our Blog
Enviar Recado

O Mural em 16/10/2009
Seja o primeiro a enviar um recado em nosso Mural clique em enviar recado ali em cima :)

[E-mail](#)



My blog list

[Moa's blog](#) [Wanessa's blog](#)

About this blog

This blog is a project for the master's Elkerlane Martins Araújo, with his student Cecília M. Morgana Assunção. Paraíso do Tocantins, Tocantins, Brazil. This blog will talk about various subjects about Brazil and the world. This Is Our Blog. Read, comment, participate, interact.

Site Info

Text

HOME PORTS RSS COMMENTS RSS BLOGS RSS PORTS RSS COMMENTS RSS

High Definition Brazil

Mercenary Man

Author: Paulo Henrique RDC | Posted at: 12:19 | Filed Under: Music | 0 comments



FirewindI came to look at your boyFace a man without a souHe is standing in the doorway of Edenbefore the night is overI have to gohave to run to the border.Lost my way I ran in desperationat the words I lost communicationAll I see is death beneath my windowAll I need is heal my broken mindI will catch my own wounded shedownJust before we leave it all behind.Leave it all behindI'll keep the...

[Read more](#)

Categories

- Blog (1)
- Games (2)
- Music (2)
- News (2)
- Online (2)
- Subjectivity (1)

My Blog List

CD4 Online Downloads
Salmos de Sermão - Salmos 22
20 Nov 2010

New orkut Interface

Author: Paulo Henrique RDC | Posted at: 12:15 | Filed Under: News | 0 comments



At first hand, we tested the new features of Orkut, the most popular social networking the country. Orkut, a social network with more users in the country will change. But, stay calm. The changes will affect just your day to day and, mostly, if summarize only the visual aspects. The Brazilian site, Portal Brasil, was admitted on the very first hand to new account now and you all saw that and thought...

[Read more](#)

Blog Archive

- ▼ 2009 (9)
- ▼ 11/08 - 11/15 (9)
- Mercenary Man
- New orkut interface
- IQ Test: Are you really clever?
- Music (History Of Rock)
- Super Machine
- Actually what is a Blog?
- Music (History Of Blues)
- Institutions worldwide
- Games...

IQ Test: Are you really clever?

Author: Paulo Henrique RDC | Posted at: 12:15 | Filed Under: Online, Subjectivity | 0 comments

It is very common to see IQ tests on the internet or in magazines. But what does it mean "IQ"? Is the intelligence quotient, you could respond. But what is to be intellectual? According to the dictionary, intellectual is a person who has endowments of mind. And what is to be intelligent? What is intelligence? Intelligence is the ability to learn. Intelligence is linked to the dedication, and this by force of will. And I can't believe there are ways to "test" the strength of will to someone. You know...

[Read more](#)

Music (History Of Rock)

Author: Paulo Henrique RDC | Posted at: 11:47 | Filed Under: Music | 0 comments

All the chronology of musical development can't be defined with very precision. After all who bombed first: the chicken or the egg? The song and the dance came together? The form of expression through of gestures, mime, dance, grunts, and later of the symbols, drawings, words and writing, like born a more exact and in substance. How might be, the human beings have managed to pronounce, or to propagate the informations. The smoke signals carried informations quickly from a distance...

[Read more](#)

Super Machine

Author: Paulo Henrique RDC | Posted at: 11:46 | Filed Under: Games, News | 0 comments



Alienware announced new products to its line of another world. And if you had found the alien m15x laptop, the new selection also scares. The M15X is called the mark of the beast. 15-inch notebook for games of the universe. It features Intel Core i7 920XM 2 GHz, NVIDIA GeForce GTX 260M 1 GB, to 8 GB of RAM to DDR3, and a HD of 500 GB or 256 GB SSD. As if that were all, he still has drive Blu-ray...

[Read more](#)

Actually what is a Blog?

Author: Paulo Henrique RDC | Posted at: 11:42 | Filed Under: Blogs, Online | 0 comments

In school at study, my English teacher invited me to participate in a survey that would help the master in that she is studying. The research aimed to see how far the creation of a blog, mainly in English, would help to educate a student. The course lasted one month and had the ultimate goal of creating a blog in English. We went into a discourse of what is a blog, so that it serves, as far as it can interfere and everything else. Its worth giving a little bit on what it is called is a blog. A...

[Read more](#)

Music (History Of Blues)

Author: Paulo Henrique RDC | Posted at: 11:40 | Filed Under: Music | 0 comments

With the arrival of black Africans in America, there were emerging and taking shape a musical style very particular, which gave a dimension of the suffering of the slaves living in a strange land with strange people. Was born then... the Blues. The themes of the blues always varied: love, religion, work, loneliness and suffering. In the post-Civil War, the term Blues won more popular connotation, representing a state of mind, and came to symbolize these feelings, in a more comprehensive. Back...

[Read more](#)

[Postagens mais antigas](#)

[About](#)

[Site Info](#)

[Text](#)

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](#)